

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Hariduskorraldus

Kaisa Musting

**VÄIKEKLASSIÕPETAJATE ARUSAAMAD TAVAKOOLIDE JUURDE LOODUD
VÄIKEKLASSIDE EELISTEST JA PUUDUSTEST NING
ARENGUVÕIMALUSTEST**

magistritöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2018

Resümee

Väikeklassiõpetajate arusaamad tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelistest ja puudustest ning arenguvõimalustest

Eestis võib seadusest tulenevalt luua hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastele vajaliku toe andmiseks tavaklasside kõrvale väikeklasse. Töö eesmärgiks oli uurida väikeklassiõpetajate arusaamu tavakoolide juurde loodud väikeklasside eeliste ja puuduste ning arenguvõimaluste kohta. Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Intervjuud viidi läbi üheteistkümne väikeklassiõpetajaga.

Uurimuse tulemusena selgus, et väikeklassiõpetajad näevad väikeklassis õpetamise eelistena võimalust pühendada igale õpilasele rohkem aega, luua õpilastega lähedased suhted ja tekitada turvaline keskkond. Peale selle on õpetajatel võimalus muuta õpilase käitumist positiivses suunas, rakendades käitumisüsteeme, arvestada õppetöös väljenduvate eripäradega, võimaldada võimetekohast õpet ning teha õpilase arengu eesmärgist lähtuvat koostööd kodu ja kooli vahel. Väikeklasside puudustena toodi välja HEV õpilaste õpetamiseks sobimatud füüsilised tingimused ja õpilaste käitumuslikest eripäradest ning võimekusest tulenev õppetöö läbiviimise keerulisus. Arenguvõimalustena nägid õpetajad HEV õpilaste õppeks sobivate füüsiliste ja õppekorralduslike tingimuste loomist, väikeklasside maine tõstmist ning suuremat kaasamist, mis aitaks vähendada HEV õpilaste sotsiaalset eraldatust.

Märksõnad: väikeklassid, eriklassid, HEV õpilane tavakoolis, kaasav haridus, väikeklassiõpetajad

Abstract

Small Class Teachers' Comphrehensions about the Advantages and Disadvantages of Small Classes in Mainstream Schools and Opportunities for Improvement

The Estonian legal system provides mainstream schools an opportunity to create in addition to mainstream classes small classes for children with special educational needs (SEN) with higher need of assistance. The aim of the present study was to research the small class teachers' comprehensions about the advantages and disadvantages of small classes in mainstream schools and opportunities for improvement. Qualitative research interviews were conducted with eleven small class teachers.

The results showed that small class teachers view as advantages the opportunity to dedicate more time to each student, create close relationship with every student and create safe environment for studying. In addition were mentioned the opportunity to change student's behavior in a positive direction by applying behavioral systems, to adapt teaching to all the educational needs, to teach students according to their individual abilities and to cooperate with the home and school based on the student's development purpose. As disadvantages were mentioned the unsuitable physical conditions for teaching SEN students and the complexity of teaching students according to their behavioral qualities and mental abilities. As opportunities for improvement were mentioned to create appropriate physical conditions and educational management for teaching, raising the profile of small classes and increasing inclusion, which would help to reduce the social isolation of SEN students.

Key words: small classes, special classes, SEN student in mainstream school, inclusive education, small class teachers

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	6
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	8
1.1. Väikeklassi olemus	8
1.2. Väikeklasside õppekorraldus	10
1.3. Väikeklasside eelised	12
1.4. Väikeklasside puudused	14
2. METOODIKA	16
2.1. Valimi kirjeldus	16
2.2. Andmekogumine	19
2.3. Andmeanalüüs	21
2.3.1. Transkribeerimine	21
2.3.2. Kodeerimine ja kategooriate moodustamine	22
3. TULEMUSED	23
3.1. Tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelised	24
3.1.1. Õpilaste käitumuslike eripäradega arvestamine	25
3.1.2. Õpilaste õppetöös väljenduvate eripäradega arvestamine	26
3.1.3. Õpilaste arengu eesmärgist lähtuv tõhus kodu ja kooli koostöö	28
3.2. Tavakoolide juurde loodud väikeklasside puudused	30
3.2.1. Väikeklasside tööks ebasobilikud tingimused	30
3.2.2. Õppetöö läbiviimise keerulisus õpilaste käitumuslikest eripäradest lähtuvalt ...	32
3.2.3. Õppetöö läbiviimise keerulisus õpilaste erinevast õppevõimekusest lähtuvalt ..	34
3.3. Väikeklasside arenguvõimalused tavakoolide juures õpetajate arvamuse kohaselt	37
3.3.1. Väikeklassidele sobivate tingimuste loomine tavakoolis	37
3.3.2. Väikeklasside maine tõstmine tavakoolis	40
3.3.3. Väikeklaaside kaasamine kooliellu	41
4. ARUTELU	42
Tänuõnad	49
Autorsuse kinnitus	50
Kasutatud kirjandus	51
Lisa 1 - Kirja koopia	

Lisa 2 - Kogutud taustandmed

Lisa 3 - Andmekogumisinstrument

Lisa 4 - Transkribeerimise andmed

Lisa 5 - QCAmapi programmis kodeerimine

Lisa 6 - Näide uurimisküsimuste koodide koondamisest alakategooriasse

Lisa 7 - Väljavõtted uurijapäevikust

Lisa 8 - Kaaskodeerimise arutelu näide

Sissejuhatus

Viimased aastakümned on hariduspoliitiliselt peetud oluliseks pakkuda kõikidele õpilastele, olenemata hariduslikest erivajadustest (HEV), võrdseid võimalusi saada haridust kodulähedases tavakoolis koos eakaaslastega õppides (Eesti elukestva..., 2014; Räis, Kallaste, & Sandre, 2016; The Salamanca Statement, 1994). Sellise poliitika rakendamist nimetatakse kaasavaks hariduseks ja sellega kaasneb erisuste paljusid koolikeskkonnas, millest lähtuvalt muutub oluliseks õpilaste individuaalse arengu toetamine (Sutrop, Toming, & Kõnnussaar, 2017; Eesti hariduse viis..., 2012).

Kuigi ka Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses rõhutatakse, et eeskätt peaksid erivajadusega lapsed õppima tavaklassis koos eakaaslastega, siis seadusest tulenevalt võib HEV õpilastele vajaliku toe ja õppekavas sõnastatud eesmärkide täitmiseks moodustada eriklasse (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Selles uurimuses mõeldakse mõiste „väikeklass” all spetsiifilist eriklassi HEV õpilaste jaoks, kellele erivajadustest tulenevalt ei ole võimalik tagada vajalikke tugiteenuseid tavaklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). 2018. aasta jaanuaris võeti vastu uus põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, kus eriklasside (sh väikeklassid) liigitus kaotati. Sellist muudatust ei olnud tööd kavandades ette näha, pealegi oli uurimuse valim selleks ajaks moodustatud seni kehtinud liigituse alusel. Vaatamata värsele seadusemuudatusele, töötavad tavakoolides HEV õpilastele mõeldud väikeklassid, lisaks on mitmed koolid neid avamas tuleval sügisel. Sellest lähtuvalt otsustati antud töös jääda mõiste „väikeklass” juurde, pidades selle all silmas ka inglise keelses teaduskirjanduses levinud vasteid „väiksemad klassid” („*smaller classes*”) ja „vähendatud koosseisuga klassid” („*reduced classes*”).

Alguses nähti väikeklasside avamise võimalust erandina (Räis et al, 2016; Tammemäe, 2013). Vastupidiselt ootustele saavutasid väikeklassid kiiresti populaarsuse, kasvades seitsme õppeaastaga 47 (2010/2011 õa) õpilaselt 1506 (2016/2017 õa) õpilaseks (Haridussilm, 2017). Väikeklassis õppivate laste arvu suurenemine toimus eelkõige tavakoolide juurde loodud eriklasside arvelt, kuhu on avatud üle 200 väikeklassi, võrdluseks on erikoolide juurde avatud neli korda vähem väikeklasse. Seega on nähtav suundumus, et Eestis õpetatakse HEV õpilasi tavakoolide juures, kuid võib väita, et eelkõige eriklassides ja mitte tavaklassides (Räis et al., 2016). Kuigi väikeklasse on avatud arvukalt, valitseb koolides siiski palju ebakindlust, sest pole välja kujunenud „õiget väikeklasside töökorraldust” (Tammemäe, 2013).

Leidub rohkelt teaduslikke uurimusi, kus võrreldakse väiksemaid klassikollektiive suurte tavaklassidega, kuid HEV õpilastele mõeldud väiksemate klasside eeliseid, puudusi ja

arenguvõimalusi uurivaid uurimusi on ilmunud väga vähe ka rahvusvahelises teaduskirjanduses. Rahvusvaheliste uurimuste põhjal saab järeldada, et väiksemates klassikollektiivides õppimine aitab tavaõpilastel olla akadeemiliselt edukam ja tagab parema sotsiaalse kaasatuse koolis (Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003; Hoxby, 2000), soosib õpetaja ja õpilaste ning õpilaste endi vahelist tihedat suhtlust ja abi küsimist (Blatchford, Edmonds, & Martin, 2003; Finn et al., 2003; Harfitt, 2011), mis aitab kaasa paremate ning usalduslikemate suhete loomisele (Harfitt, 2011).

Autorile teadaolevalt ei ole ka Eestis korraldatud uurimusi, kus oleks otseselt välja selgitatud väikeklasside eeliseid, puudusi ja uuritud väikeklassiõpetajatelt nende nägemusi väikeklassi perspektiivide kohta. Küll on kaitstud kolm magistritööd, millega on uuritud lapsevanemate, väikeklassiõpetajate, õpilaste ning koolijuhtide rahulolu ja hinnanguid väikeklasside tööle (Eelmäe, 2016; Jõks, 2013; Liivamägi, 2013). Eelnevalt nimetatud töödes on väikeklassiõpetajaid vaid korra intervjueritud (Liivamägi, 2013), teistes töödes on kasutatud kvantitatiivset meetodit.

HEV õpilastele mõeldud väikeklasse on nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis uuritud vähe. Puudub laiem ning ülevaatlik arusaamine spetsiifiliste väikeklasside eeliste, puuduste ja võimalike arenguvõimaluste kohta. Väikeklasside puhul võib kõige suuremateks ekspertideks pidada väikeklassiõpetajaid, kes puutuvad sellise eriklassi liigiga igapäevaselt kokku. Lähtuvalt väikeklasside arvu pidevast suurenemisest kaasava hariduse kontekstis saab tõstatada uurimisprobleemi: millised on väikeklassiõpetajate arusaamad tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelistest, puudustest ja arenguvõimalustest.

Magistritöö uurimisprobleemist lähtuvalt on töö eesmärgiks kirjeldada ja selgitada tavakoolide juurde loodud erivajadustega õpilastele mõeldud väikeklassides õpetavate õpetajate arusaamu väikeklasside eelistest ja puudustest ning arenguvõimalustest.

Töö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade väikeklassi olemusest, väikeklassi õppekorraldusega seonduvatest seadustest ja määrustest. Samuti väikeklassis õppimise ja õpetamise eelistest ning puudustest. Teises peatükis selgitatakse lahti valitud metoodika ja kirjeldatakse uurimuse läbiviimist. Kolmandas peatükis analüüsitakse läbiviidud uurimuse tulemusi. Viimases peatükis võetakse korraldatud uurimus kokku ja tehakse järeldused.

1. Teoreetiline ülevaade

Järgnevas peatükis antakse teoreetiline ülevaade väikeklassi olemusest, õppekorralduslikest küsimustest ja uurimustest, milles on uuritud väiksemates klassides õppimise eeliseid ja puudusi. Teoreetilise osa juures tuleb tähelepanu pöörata kahele olulisele momendile.

Kuna HEV õpilaste jaoks mõeldud väikeklasside kohta on uurimusi väga vähe, siis esiteks kajastatakse teoreetilises osas ka neid uurimusi, milles uuritakse õpilaste arvu vähendamise tavaõpilastele ning selle mõju kaasavates klassides, kus õpivad nii tavaõpilased kui ka HEV õpilased. Teiseks varieerub teoreetilises osas kajastatud uurimustes nõ väiksemate klasside suurus 2–25 õpilase vahel. Seega rahvusvaheliselt mõeldakse väikeklasside või ka klasside suuruse vähendamise all väga erinevaid klassisuurusi.

Toetudes nendele olulistele punktidele, ei saa töö teoreetilises osas väita, et tegemist on Eesti süsteemile sarnaste HEV õpilaste jaoks mõeldud väikeklassidega.

1.1. Väikeklassi olemus

Väiksemates klassikollektiivides õppimine ei ole haridussüsteemis midagi uut. Teaduslikus kirjanduses on väiksemate klasside mõju uuritud nii vähemusrahvustest pärit õpilastega (Hoxby, 2000; Konstantopoulos, 2007), madalama õppeedukusega õpilastega (Odden, 1990), käitumisraskustega õpilastega (Blatchford, Basset, & Brown, 2011) kui ka HEV õpilastega seoses (Ehrenberg, Brewer, Gamoran, & Willms, 2001).

Üldiselt vaadeldakse väiksemate klasside teket ühe hariduspoliitilise meetmena, mille abil saab hariduse andmist kvaliteetsemaks muuta (Burch, Theoharis, & Rauscher, 2010; Wexler et al., 1998). Samas ei saa selle meetme mõju õpilastele vaadelda eraldiseisva tegurina, sest seda võib omakorda mõjutada nii õpilase motivatsioon, perekonna sotsiaal-majanduslik taust, õpetaja ja õpilase läbisaamine ning õpetaja poolt valitud õpetamismeetodite kvaliteet (Wexler et al., 1998).

Kuna Eestis on väikeklassid loodud eelkõige HEV õpilaste jaoks, siis sellest lähtuvalt nähakse neid kui tõhusat kaasamise meetet nendele õpilastele, keda ei ole võimalik tavaklasside juurde suunata (Räis et al., 2016; Väikeklassidel on..., 2013). Töö autori arvates on siiski vaieldav, kas väikeklassis õpetamist saab pidada kaasava hariduse rakendamiseks, sest kaasamise all mõeldakse traditsiooniliselt olukorda, kus HEV lapsele luuakse võimalus õppida tavaklassi juures (Forbes, 2007; Loreman, 2007; Mitchell, 2015), mida eriklassis õppimine ei täida. Samas, kui lähtuda sellest, et kaasava hariduse eesmärgiks on sellise õpikeskkonna loomine, kus iga õpilane saab õppida enda võimetest lähtuvalt (Skogen &

Holmberg, 2004), võib väikeklassis õpetamist pidada kaasava hariduse rakendamiseks. Eestis on väikeklasside loomine võimaldanud kooliellu tagasi tuua tervislikel põhjustel koduõppel olnud õpilased, kellest kolmandik liikus väikeklassidesse või üks-ühele õppele (Räis et al., 2016).

Riigiti erineb väga olulisel määral see, mitme õpilasega klasse peetakse väikesteks, sest ühte maagilist õpilase-õpetaja suhtarvu, mil õppimine on efektiivseim, leitud ei ole (McCrea, 1996). Eesti süsteemis oli enne väikeklassi piirnormiks 4 õpilast (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Uue põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse alusel määrab koolijuht eriklassis õppivate õpilaste arvu, arvestades õpilase erivajadusi ja kooli HEV- õppe koordinaatori (HEVKO) ja/või koolivälise nõustamismeeskonna soovitusetega. Tõhustatud tuge saavate õpilaste klassi tohib määrata kuni 12 õpilast, erituge saavate õpilaste klassis tohib õppida kuni 6 õpilast (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Erivajadustega õpilaste õpetamine on olnud Eestis pidevas muutumises, nii on ka väikeklasside avamine ja sinna määramine muutunud. Uues põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on kaotatud diagnoosidel põhinev eriklasside liigitus. Selle asemel on HEV õpilased jagatud tõhustatud tuge ning erituge vajavateks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Selline muudatus võis eelkõige olla tingitud väikeklasside aadressil olnud kriitikast, et meditsiinilistel diagnoosidel põhinev kategoriseerimine ja selle alusel eriklassidesse paigutamine ei toeta kaasava hariduse juhtumõtteid, sest arvestama peaks eelkõige iga õppuri vajadustega (Kivirand, 2017). Lisaks muutis see keeruliseks väikeklasside avamise või nende täituvuse, kuna tavakoolidele valmistab raskusi samasuguste diagnoosidega õpilaste leidmine. Ka klasside täituvus sõltub sellest, kui palju on ühte kooli sattunud vastavat klassi vajavaid õpilasi ning teisalt ka sellest, kas väikeklassi tingimusi vajavad õpilased sobituvad ühte klassi õppima või mitte (Liivamägi, 2013; Räis et al., 2016). Väikeklassidesse määramise puhul peeti üleriigilisest nõustamiskomisjonist väikeklassi paberite taotlemist ajakulukaks ja tõendamismahukaks nii juhtumihaldajatele, lapsevanematele kui ka lastele endile (Räis et al., 2016). Seega kuulub uue põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (2018) väikeklassi vastuvõtmise õigus koolijuhile, kes peab otsuse tegemisel lähtuma lapsevanema nõusolekust (§ 46 lg 11). Rõhutatakse, et väikeklassi avamine peab olema õpilase vajadusest lähtuvalt põhjendatud ning ajaliselt piiritletud, kusjuures lähtuda tuleb HEVKO ja/või koolivälise nõustamiskomisjoni soovitustest (§ 46 lg 10) (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Väikeklasside avamise puhul peavad koolid arvestama väikeklasside rahastamisega. Välja on toodud, et väiksemate klasside teke toimub suuremate klasside arvelt, kuhu kulude

kokkuhoiu mõttes paigutatakse veelgi enam õpilasi (Rice, 1999). Eestis vastavaid tendentse märgata pole, kuid on selge, et väikeklasside loomine ja töös hoidmine võib tavakoolide jaoks olla oluliseks lisakuluks, sest kuigi HEV õpilased on seotud kõrgemate koefitsientidega, ei saa õpilasega kaasnevaid haridustoetusi kasutada näiteks õpperuumidega seotud kulutuste katmiseks. Vähese täituvuse puhul on väikeklassi avamine koolidele veelgi suuremaks lisakuluks, mistõttu peetakse oluliseks jätkuvat riigi või KOV poolset rahastamist, sest väikeklasside tööga ollakse rahul ning sellel kursil soovitakse tulevikus jätkata. Koolijuhtide sõnul peavad koolid olenemata kõrgemast koefitsiendist HEV õpilaste õppeks leidma lisaraha. Seega on ka vähetõenäoline, et väikeklasse loodaks suuremate rahaliste vahendite tõttu (Liivamägi, 2013; Räis et al., 2016).

Väiksemates klassides õppimine on saavutanud lapsevanemate seas populaarsuse, sest usutakse, et väiksemate klasside olemasolu rikastab kooli, andes võimaluse õppida ja õpetada paindlikumalt ning pöörata tähelepanu igale õpilasele (McCrea, 1996; Odden, 1990; Vainikainen, Hienonen, & Hotulainen, 2017).

1.2. Väikeklasside õppekorraldus

Väiksemate klasside korralduse eest vastutavateks isikuteks peetakse koolijuhte (Burch, Theoharis, & Rauscher, 2010; Puudega lapse hariduse..., 2018). Tulenevalt Eesti seadusandlusest vastutab koolijuht HEV õpilaste välja selgitamise, eriklasside loomise, õpilaste vastuvõtmise, lapsevanemate nõusoleku ning HEV õpilase dokumentatsiooni täitmise eest. Koolipidaja ülesandeks on luua võimalused õpilastele erivajadusest lähtuvalt tuge pakkuda, ning kui seda pole võimalik teha elukohajärgses omavalitsuses, siis peab koolipidaja tagama lapsele võimaluse omandada haridust koostöös mõne teise omavalitsuse kooliga (Puudega lapse hariduse..., 2018).

Kuna õpetaja mõju on väiksemates klassides suurem, on eelkõige vajalik leida sobilikud õpetajad (McCrea, 1996; Räis et al., 2016). Seda, millise hariduse või töökogemusega peaksid olema väikeklassiõpetajad, ei ole seadusandluses määratletud, kuid Sutrop jt (2017) arvates eeldab õpetajate tänapäevane kuvand loobumist standardiseeritud hea õpilase kujundist ning lähtumist iga õpilase individuaalsetest vajadustest. Õpetajate väljaõpet peetakse väiksemates klassides õpetamise efektiivsemaks muutmise juures oluliseks, sest HEV õpilaste õpetamisel on oluline teistsugune lähenemine ja sellest tulenevalt õpetamismeetodite muutmine. Läbiviidud uuringutest võib aga järeldada, et väikeklassides töötavad pedagoogid, kellel on vähe kokkupuuteid ja kogemusi HEV lastega ning kellel puudub eripedagoogiline väljaõpe (Eelmäe, 2016; Jõks, 2014; Liivamägi, 2013; McCrea,

1996; Odden, 1990). Väikeklassiõpetajaks satuvad õpetajad tihti juhuslikult ning neid iseloomustab enamasti soov toetada last, kellel on olnud ühel või teisel põhjusel raske (Eelmäe, 2016). Ka Ristiku põhikooli direktori hinnangul, kus 2016/2017 õa. õppis 259 õpilasest kolmandik väikeklassis, tehakse tihti valik inimese isikuomaduste põhjal (Vapper, 2016). Kuigi õpetajad tunnistavad, et vajavad eripedagoogilist täiendõpet, ei soovita teoreetilisi, vaid praktilisi koolitusi, vestlusringe, kus saaks vahetada kogemusi, õppematerjale, mänge ja õpetamismeetodeid (Jõks, 2014).

HEV õpilaste õpetamisel peetakse oluliseks õpetajale vajaliku toe andmist tugispetsialistide, abiõpetaja või tugisikute poolt (Howes, 2003; Kivirand, 2017; Rose & Coles, 2002). Siiski tuleb abistava personali kaasamine hoolega läbi mõelda, sest tavakoolides võib tugisikute kaasamine mõjuda õpilase jaoks väga stigmatiseerivalt, kuna kõik teised märkavad, et teatud õpilasel on abi vaja (Howes, 2003) ning samuti on oluline luua süsteem, kus tugispetsialistide kokkupuuted abivajavate õpilastega oleksid tihedad, sest õpilase aitamiseks on vaja õppida teda igakülgsest tundma (Richmond & Smith, 1990).

HEV õpilaste õpetamisega kaasnevad tihti erisused õppeajas, -sisus, -protsessis ja -keskkonnas, milleks loob seaduslikud võimalused individuaalse õppekava (IÕK) (§ 18 lg 1) rakendamine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). IÕK-sse kantakse sisse kõik rakendatud meetmed ja nende tulemuslikkus, õpetajate ja tugispetsialistide tähelepanekud, uuringute ja testimise tulemused, tugispetsialistide ja koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel, mille alusel saab vähendada ja kohendada õpitulemusi või vabastada õpilane kohustusliku õppeaine õppimisest (Puudega lapse hariduse..., 2018; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Ideaalis võimaldab IÕK luua õpilasele igas koolis parima võimaluse õppimiseks, rakendades väikeklassis õppimist kas täiel või osalisel määral ja viies väikeklassi üle vaid nende õppeainete õppimine, millega suures klassis tõsiseid raskusi esineb. Nõnda jääb lapsele võimalus kuuluda suurema klassikollektiivi hulka, säilitada varasemad sotsiaalsed suhted ning siiski omandada õppeaineid tulemusrikkamalt talle sobivas õpikeskkonnas (Liivamägi, 2013).

Väikeklassi töörahu huvides on oluline viljeleda klassiõpetajate süsteemi, kus üks õpetaja annab enamikke väikeklassi tundidest. Eripedagoogi ja metoodiku Ana Kontori sõnul on praeguses Eesti haridussüsteemis levinud, et eri aineid õpetavad erinevad õpetajad (Missugused on..., 2013), kuid mõne tunniga nädalas ei suuda aineõpetajad HEV laste eripärasid tundma õppida ning piisavalt erivajadustega arvestada ja nii on konfliktid kerged tulema (Keith et al, 1993; Missugused on..., 2013). Kontori arvates „ongi see üks põhjus, miks osa lapsi ei suuda isegi neljases klassis töötada” (para 2) (Missugused on..., 2013).

Klassiõpetajal on rohkem võimalusi kujuneda enda õpilaste jaoks kõige olulisemaks ja lähedasemaks inimeseks, keda õpilased hakkavad usaldama ja kes saab hakkama laste keerulise käitumise ja õppimise ühendamisega (Missugused on..., 2013; Richmond & Smith, 1990).

Väiksemate klasside loomisel suureneb klassikomplektide arv, mis tekitab tihti koolidesse ruumipuuduse ja mille lahendamiseks võetakse kasutusele õpikeskkonnana sobimatud kohad nagu näiteks erinevad nurgad sööklas, koridorides, töövahendite hoiustamiseks mõeldud ruumides jne (Burch et al., 2010; Wexler et al., 1998). Ümbritseva keskkonna mõju nähakse nii õpilase-õpetaja ning õpilaste vahelistes suhetes ja õppimise kvaliteedis (Bascia & Faubert, 2012). Väiksemate klasside tekkimisel tuleb arvestada hoopis erinevate füüsilise keskkonna vajadustega nagu näiteks ümbritseva mürataseme, värvilahenduste, valguse, klassiruumide sisustamise ja suurusega, sh iga õpilase personaalse ruumivajaduse ning õpetaja liikumisvõimalustega, mis peavad võimaldama pääseda iga õpilase juurde (Bascia & Faubert, 2002; Earthman, 2002; Räis et al., 2016;).

1.3. Väikeklasside eelised

Õpilaste jaoks peetakse väiksemas klassis õppimise eeliseks eelkõige õpitulemuste paranemist ning võimalust kogeda eduelamust (Canadian Teachers' Federation, 2012; Eelmäe, 2016; Liivamägi, 2013; McCrea, 1996; Vainikainen, et al., 2017). Eelkõige on väiksemates klassides edasiminekut märgatud lugemises, matemaatikas ja sotsiaallainete õppimises ning mõju on suurem sotsiaalselt vähekindlustatud peredest õpilaste õppeedukusele (Hyunkuku, Glewwe, & Whitler, 2012; Keith et al., 1990).

HEV õpilast ei pane tavaklassiga koos õppimine rohkem pingutama ega paremini kaasa töötama, sest ta vajab õppimiseks teisi tingimusi (Ehrenberg, Brewer, Gamoran, & Willms, 2001). Õppetöö läbiviimisel väiksemates klassides nähakse mitmeid eeliseid nagu näiteks võimalust paremini kaasata kõiki õpilasi õppetöösse ning teistesse klassitegevustesse (Achilles, 2003; Canadian Teachers' Federation, 2012; Wexler et al, 1998), võimalust tihedamaks suhtluseks (Bascia & Faubert, 2012; Vainikainen et al., 2017;), võimalust abi pakkuda ja küsida (Vainikainen et al., 2017; Waldron, & Van Zandt- Allen, 1999), võimalust pöörata suuremat tähelepanu õpilastele ja nende erivajadustele (Canadian Teachers' Federation, 2012; Eelmäe, 2016; Jõks, 2014; McGaughey, Wade, & Zhao, 2013). Samuti võimaldab väikeklassis õppimine selgitada igale õpilasele individuaalselt töökorraldusi (Bascia & Faubert, 2012; Missugused on..., 2013; Odden, 1990), anda põhjalikku ja spetsiifilist tagasisidet õpilaste kohta (McGaughey et al., 2013), keskenduda õpilaste

juhendamisele ja õpetamisele, sest klassi juhtimisele, käitumisele, õpilaste hindamisele ja tööde parandamisele kuluv aeg väheneb (Achilles, 2003; Bascia & Faubert, 2012; Wexler et al., 1998), võimaldab vajadusel koheselt sekkuda (Achilles, 2003) ja luua lähedasemaid suhteid (Richmond & Smith, 1990), anda kodutööd põhjendatumalt ning sõltuvalt lapse vajadustest (Achilles, 2003), suhelda rohkem teiste õpetajate ja täiskasvanutega, kuna selleks jääb rohkem aega (Bascia & Faubert, 2012).

Kusjuures STAR projekti, millega uuriti USA Tennessee osariigis väga laiaulatuslikult väiksemate klasside eeliseid ja mis oli üheks esimeseks selle taoliseks projektiks, järeluuringuks leiti, et väiksemates klassides õppinud tavaõpilaste kaasatus õppetöösse ja klassitegevustesse püsis tavaklassis õppinud õpilastest kõrgem ka kaks aastat hiljem pärast tagasiminekut tavaklassi (Nye, Achilles, Zaharias, Fulton, & Wallenhorst, 1992). Samas on leitud, et ka tavaklassis õppides on HEV õpilase kontakt õpetajaga tihedam kui tavaõpilasel (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 2006). Uurimustulemustest lähtuvalt võib vaielda, kas mitte tihedam suhtlus ei olene rohkem õpilase erivajadusest kui klassi suuruselt.

Väiksemate klasside õpetajad teavad, võrreldes tavaklassi õpetajatega, oluliselt rohkem HEV õpilaste eripäradest, koolivälistest huvidest ja kodusest elust, mille tagajärjel suudavad muuta enda hoiakuid ja käitumisi sobivamaks ning arvestada paremini HEV õpilaste vajadustega (Odden, 1990; Richmond & Smith, 1990).

Väiksemate klasside eelisena tuuakse välja positiivset mõju õpilase käitumisele (Canadian Teachers' Federation, 2012; McCrea, 1996). Leitakse, et väiksemas klassis on tunnidistsipliin parem, sest õpetajatel on aega keskenduda käitumise parandamisele ja tegeleda efektiivsemalt segava käitumisega (Sanacore, 1997; Waldron, & Van Zandt-Allen, 1999). Distsipliini paranemine ei pruugi siiski olla seotud vaid väiksemate klassidega, kuna on leitud, et mida suurem on klass, seda distsiplineerivamaid õpetamismetoodikaid õpetaja kasutab (Denny, & Oppedisano, 2013).

Õpilaste arvu vähendamine aitab HEV õpilaste jaoks luua sobivama õpikeskkonna. Leitakse, et väiksemas klassis on rohkem ruumi ja vähem väliseid ärritajaid, keskkond on müravaesem, turvalisem, vaiksem, mille tulemusel saab õpilane kokkuvõttes paremini keskenduda õppetööle (Achilles, 2003; Eelmäe, 2016; Liivamägi, 2013; McCrea, 1996).

Üldiste käsitluste järgi arvatakse, et väiksem klass võimaldab õppetööd läbi viia kvaliteetsemalt, kuna rohkem saab arvestada õpilaste eripäradega ja nende vajadustega (Canadian Teachers' Federation, 2012; Eelmäe, 2016; Harfitt, 2011; Jõks, 2014; McGaughey, Wade, & Zhao, 2013; Odden, 1990; Richmond & Smith, 1990). Lisaks tunnevad õpetajad, et väiksemas klassis on rohkem vabadust valida õpetamiseks sobivamaid meetodeid ning on

rohkem paindlikke võimalusi viia õppetööd läbi väljaspool klassiruumi ja lõimida omavahel õppeaineid (Achilles, 2003; Bascia & Faubert, 2012; Canadian Teachers' Federation, 2012).

Samas leitakse, et õpilaste arvu vähendamine ei soosi tegelikult uute ja teistsuguste õpetamismeetodite kasutusele võttu ning õppetöö kvaliteetsemaks muutumine sõltub pigem õpetaja haridusest ning tundide ettevalmistamiseks kuluvast ajast, kui õpilaste arvu vähendamisest (Hoxby, 2000; Rice, 1999).

Läbiviidud uurimustulemustest võib järeldada, et väiksemas klassis õppimine on efektiivne eelkõige nooremas kooliastmes ning juhul, kui kõik tunnid toimuvad väiksemas klassis ning õpilasi ei kaasata mõningateks tundideks suurema klassi juurde (Achilles, 2003; Nye et al., 1992; Wexler, 1998). Samas on esile toodud, et eriklassides õppivate õpilaste harjutamine tavaklassidega on positiivne, kuna see võimaldab suuremat HEV õpilaste kaasamist tavakoolis, mis võiks lõppeda HEV õpilase täieliku kaasamisega tavaklassi (Jacklin, 1998).

1.4. Väikeklasside puudused

HEV õpilaste puhul on leitud, et väiksemates klassides õppimine ei soosi individuaalse toimetuleku paranemist ja võib seega pärssida ka mõtlemisvõime arengut. Läbiviidud uurimuses jõuti järeldusele, et mida rohkem rakendatakse õpilastele erinevaid abimeetmeid (õppetöö individualiseerimine, tööjuhendite individuaalne selgitamine jne), seda negatiivsemalt mõjutab see õpilase individuaalse töö läbiviimist, oskust iseseisvalt tööd planeerida ja teostada. Uurimusest selgus, et tavaklassides õppivad lapsed said selliste asjadega kolmandas kooliastmes märgatavalt paremini hakkama (Vainikainen et al., 2017).

Väiksemate klasside õpilaste suunas on tähendatud kaasõpilaste negatiivset hoiakut ja tõrjutust (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013; Godeau et al., 2010; Nowicki, 2006). On leitud, et tõrjutus kaasneb koolikeskkonnas sõltumata sellest, kas tegemist on füüsilise või intellektuaalse erivajadusega ning pigem paistavad negatiivsete hoiakutega silma nooremad õpilased kui vanemad, pigem tütarlapsed kui poisid. Vanuse lisandudes eelarvamused HEV õpilaste suhtes vähenevad (de Boer et al., 2010; Nowicki, 2006). Tõrjumise põhjustena on välja toodud HEV õpilaste käitumise erisusi, kuid samas võib eakaaslaste tõrjutus olla mõnikord põhjuseks käitumisprobleemide tekkimisele (de Boer et al., 2010). Leitakse, et eakaaslaste hoiakuid HEV õpilaste suhtes on võimalik parandada, kui eripäradest rohkem rääkida, lisades selleks õppe- ja ainekavadesse vastavaid teemakäsitusi, mis aitaksid kaasa positiivse hoiaku loomisele koolikeskkonnas (Godeau et al., 2010; Nowicki, 2006).

Klassisisesele kaasamisele peetakse oluliseks õpetajate, abiõpetajate või tugiisikute rolli, sest nende võimuses on luua, kujundada ning arendada õpilastevahelist suhtlust (Howes, 2003). Samas on leitud, et abiõpetajate ja teiste klassis viibivate tugiisikute kasutamine võib aidata õpilaste klassisisesele isoleerimisele kaasa, kuna õpilased on suhtlemisel hõivatud enda abistajaga ning seetõttu muutuvad kontaktid ka kaasõpilastega väiksemaks (de Boer et al., 2010).

Eestis läbiviidud uurimustes on samuti puudustena esile toodud probleemi, et väikeklassis on lapsed koolikaaslastest isoleeritud nii sotsiaalselt kui ka füüsiliselt ja seetõttu on sõprade ring kahanenud, mille tagajärjel kannatab lapse sotsiaalne areng (Eelmäe, 2016; Jõks, 2014; Väikeklassidel on ..., 2013).

HEV õpilaste jaoks loodud väiksemate klasside töö efektiivsus ja kvaliteet sõltub sellest, kuidas suudetakse arvestada seal õppivate õpilaste mitmekesisusega ja kuidas konkreetsed lapsed omavahel kokku sobivad, sest liiga suurte erinevustega on ka õpetajal keeruline toime tulla ja see raskendab tema tööd (Canadian Teachers' Federation, 2012; Keith et al., 1993). Üldiste käsitluste järgi arvatakse, et HEV õpilaste õpetamisel tavakoolis on oluline abiõpetajate olemasolu ja tugi, kes aitaks õpetajal erisustega toime tulla (Keith et al., 1993). Katsetatud on diagnooside alusel klassidesse paigutamist. Uurimusest selgus, et klassides, kus õppisid samasuguste diagnoosidega õpilased, olid kõrgemad õpitulemused matemaatikas ja lugemises, võrreldes klassidega, kus õppisid erinevate diagnoosidega õpilased. Käitumine paranes samuti nendes klassides, kus õppisid samasuguste diagnoosidega õpilased. Erinevate diagnoosidega õpilaste klassis esines rohkem käitumishäireid. Seega võib väita, et erisuste paljusus võib mõjutada õpilaste õppeedukust ja käitumist. Samas leiti, et erisuste paljusus ei mõjuta õpilaste motivatsiooni, ülesannete lahendamiseks kuluvat aega ega õpetamismeetodite kasutamist tunnis (Keith et al., 1993). Ka Eestis peetakse väikeklasside puhul puuduseks nende komplekteerimisel esinevaid raskusi. Omavaheline kokkusobimatus põhjustab palju suhtlemis- ja käitumisprobleeme ning selliste probleemide puhul on häiritud ka koostöö lapsevanematega (Eelmäe, 2016).

Tavakoolide juurde loodud väiksematesse klassidesse, kus õpivad HEV õpilased, on raske õpetajaid leida, kuna leitakse, et sellistes klassides on keerulisem õpetada. (Wexler et al., 1998). Õpetajate arvates eeldab klassi suuruse muutumine õpetajatelt teistsugust klassi(ruumi) juhtimist (Harfitt, 2011; Hoxby, 2000; Richmond & Smith, 1990; Odden, 1990) ja väljaõpet (Jõks, 2014; Liivamägi, 2013; Odden, 1990). Leitakse, et väiksemates klassides õpetades on vaja muuta tundide läbiviimist ja õpetamismeetodeid, mis arvestaks õpilaste eripäradega (Richmond & Smith, 1990). HEV õpilaste õpetamisel valmistab raskusi nii

töökavade kui ka õppematerjalide koostamine (Keith et al., 1993) ja dokumentatsiooni täitmine ning tuntakse puudust tugispetsialistidest (Eelmäe, 2016).

Tuginedes teoreetilises osas käsitletud materjalile, mille alusel võib väita, et vähe on uuritud vaid HEV õpilaste jaoks loodud väikeklasse, siis on töö eesmärgiks kirjeldada ja selgitada tavakoolide juurde loodud väikeklassiõpetajate arusaamu väikeklasside eelistest ja puudustest ning arenguvõimalustest. Uurimuse läbiviimiseks sõnastati kolm uurimisküsimust, mille abil eesmärki täita:

1. Millised on väikeklasside eelised väikeklassiõpetajate hinnangul?
2. Millised on väikeklasside puudused väikeklassiõpetajate hinnangul?
3. Milliseid arenguvõimalusi näevad väikeklassiõpetajad väikeklasside puhul kaasava hariduse kontekstis?

2. Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Intervjuu eesmärgiks oli selgitada väikeklassis õpetavate õpetajate arusaamu. Selleks oli töö autori jaoks oluline uurida teksti tervikuna, et märgata tekkivaid mustreid, loogilisi seoseid ning jõuda tekstis oleva varjatud sisuni (Lagerspetz, 2017).

Andmete analüüsiks valiti induktiivne sisuanalüüs, kuna autori hinnangul ei saa varasemaid uurimusi töö aluseks võtta. Varasemalt Eestis korraldatud uurimustes on kahel juhul uuritud väikeklassiõpetajaid kvantitatiivselt (Eelmäe, 2016; Jõks, 2014) ning korra (Liivamägi, 2013) kvalitatiivselt. Eelnevalt nimetatud töös on esitatud väikeklassiõpetajale kokku 12 küsimust, kuid korraldatud uurimuse eesmärkidega langeb kokku vaid 3 küsimust (üks küsimus üldiselt eeliste kohta, puuduste kohta ning mida sooviksite muuta). Seega ei saa eelnevalt kogutud andmeid võtta töö aluseks.

2.1. Valimi kirjeldus

Algselt lähtuti valimi koostamisel eesmärgipärase valimi koostamise strateegiast, mille eesmärgiks oli valida uurimismeesmärgist lähtuvalt välja tüüpilised ja/või ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014). Uurimuses oli valimi moodustamise kriteeriumiks töötamine tavakooli juurde loodud väikeklassis. Esialgselt oli kavas uurida Põlva maakonna koolidesse loodud väikeklasside õpetajaid, kuna selles maakonnas puuduvad erikoolid ning seetõttu peavad tavakoolid kaasava hariduse tingimustes HEV õpilastele looma õppimiseks vajalikud

tingimused. Liiatigi näitab Centar'i poolt läbiviidud uuring (Räis et al., 2016), et just Lõuna-Eesti maakondades on HEV õpilaste osakaal suurim.

Esialgselt saadeti kirjad (e-mailid) laiali seitsmesse Põlva maakonnas asuvasse tavakooli. Uurimuse läbiviija sooviks oli saata kirjad HEVKO-le või õppe(ala)juhtidele. Koolide kodulehekülgedelt kontakte otsides selgus, et infot (telefoni numbreid ja e-maile) on keeruline kätte saada. Enamjaolt olid välja toodud vaid koolijuhi ja/või õppe(ala)juhtide kontaktid. Kirjad saadeti laiali ajavahemikus 05.12.2017–07.12.2017. Kirja koopia on Lisas 1.

Seitsmest koolist viis vastasid saadetud kirjale, neist kahe kooli vastus oli negatiivne (pole väikeklasse loodud). Kokku sai uurimuse läbiviija teada kolme Põlvamaa kooli 5 väikeklassiõpetaja kontaktandmed (kõikidel juhtudel oli tegemist e-maili aadressiga).

Põlvamaa koolide väikeklassiõpetajatele saadeti kirjad 13.12.2017. Kirja sisuks oli uurija põgus enesetutvustus, uurimuse tutvustus ning soov viia läbi intervjuu. Viiele saadetud kirjale vastati ühel korral (14.12.2017) ja see vastus oli jaatav.

Kuna esialgne eesmärk, moodustada valim vaid Põlva maakonna põhjal, muutus keeruliseks, siis tuli laiendada piirkonda. Esmalt võeti ühendust Võru maakonna kooliga, kus kolleegilt tuleneva info põhjal oli teada, et seal on avatud mitmeid väikeklasse, kuid saadetud kirjale vastust ei tulnud.

Uurimuse läbiviija otsustas ühendust võtta ka Tartu maakonnas asuvate tavakoolidega, kuigi selles maakonnas on mitmeid HEV õpilastele mõeldud erikooli. Viimati nimetatud jäeti koheselt valikust välja. 12.12.2017 saadeti seitsmele Tartu maakonnas asuvale tavakoolile e-mailid. Saadetud viiele e-mailile vastati neljal korral. Kolmel juhul oli vastus negatiivne (pole väikeklasse loodud). Ühe juhul oli tegemist positiivse vastusega, millega edastati viie väikeklassiõpetaja kontaktandmed. Neist ühele väikeklassiõpetajale oli uurimuse läbiviija juba kirja saatnud (13.12.2017), kuna tuttavast logopeed teadis seal koolis töötavat väikeklassiõpetajat. Kokku viiele saadetud kirjale vastasid kolm väikeklassiõpetajat positiivselt (ajavahemikus 22.12.2017–04.01.2018), et nad on valmis uuringus osalema.

Kuna uurimuse läbiviija töötab samuti Tartu maakonna haridusasutuses ning seetõttu omab Tartu maakonna erinevates koolides isiklikke kontakte, siis kahel juhul võttis uurimuse läbiviija *Messenger*'i teel (13.12.2017) ühendust oma tuttavate kolleegidega, kes huvipakkuvates tavakoolides õpetavad. Mõlemad kolleegid vastasid kiirelt. Ühe kolleegi vastus oli negatiivne (pole väikeklasse loodud, kuid järgmisel sügisel on plaanis avada), teise kolleegi koolis oli avatud kolm väikeklassi, kuid ajapuudusel ei edastanud konkreetsemat

infot. Uurija ei esitanud korduvat palvet info edastada, kuna hakkas samal ajal uurima valimi koostamise võimalusi Harjumaal.

Kuna valimi kokkusaamisega oli endiselt raskusi, siis otsustas uurimuse läbiviija kasutada enda isiklikke kontakte Harjumaal. 12.12.2017 võttis uurimuse läbiviija e-maili teel ühendust Harjumaal kooli kolleegiga, kes õpetab väikeklassis. Kolleeg vastas järgmisel päeval, milles oli lisatud ühe tavakooli kahe väikeklassiõpetaja telefoninumbrid. Lisaks julgustas ta saatma ka kooli kirja, kuna seal on veel teisi väikeklasse avatud. Uurija võttis ühendust HEVKO-ga, kes andis teada, et nad küsivad kõikide väikeklassiõpetajate käest nõusolekut osaleda ja siis edastatakse juba nõusoleku andnud õpetajate kontaktandmed uurimuse läbiviijale. 18.12.2017 tuli vastus koos üheksa väikeklassiõpetaja nime ja kontaktiga (e-maili aadressid). Neist kahe nimed olid uurimuse läbiviijale juba teada (kolleeg, kes andis telefoninumbrid) ja, kes olid andnud suulise nõusoleku osaleda uurimuses. Kuna intervjuueeritavaid oli palju ning nad asusid Tallinnas, siis tegi uurimuse läbiviija *docs.google* keskkonnas tabeli koos kuupäevadega ja kellaaegadega, mil uurija kavatses Tallinnas viibida. Eelnimetatud tabel edastati õpetajatele 15.01.2018, kuna kokkulepe kooli HEVKO-ga jäi, et õpetajatele sobiks ühenduse võtmine jaanuari keskpaigas. 23. jaanuariks olid kõik intervjuude ajad *docs.google* tabeli vahendusel selgunud. Esialgselt üheksast nõusoleku andnud õpetajast panid tabelisse aja kirja seitse õpetajat.

Valim moodustus Põlva-, Tartu ja Harju maakonna kolme tavakooli väikeklassiõpetajate põhjal. Võib väita, et esialgselt planeeritud sihipärane valim muutus protseduuri käigus mugavusvalimiks, kuna uurija kasutas valimi moodustamiseks isiklikke kontakte. Kokkuvõttes moodustasid valimi 11 tavakooli juurde loodud väikeklassi õpetajat.

Valimisse kuuluvate väikeklassiõpetajate puhul on tegu naistega, kelle keskmine vanus on 43 eluaastat (vanim uurimuses osalenu on 68 aastat vana ja noorim on 24 aastat vana). Keskmine õpetaja tööstaaž on 13,9 aastat (kogenuim on õpetajana töötanud 34 aastat, väiksema kogemusega 0,5 aastat). Keskmine väikeklassis õpetamise staaž on 2,8 aastat (suurim staaž väikeklassi õpetajana on 10 aastat ja väikseim on kolmel korral 0,5 aastat). Uuritavate taustandmed on esitatud tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil on uuritavate pärisnimed asendatud pseudonüümidega. Ülejäänud kogutud taustandmed on tabeli kujul esitatud Lisas 2.

Tabel 1. Uuritavate taustandmed

Intervju- eeritav	Va- nus	Haridus	Eripeda- googiline haridus*	Töö- staaž**	VK staaž***	Tava- klassi kogemus	Eelnev HEV kogemus ****
Kadri	30	BA	jah	9	2	jah	jah
Piret	44	MA	jah	23	4	jah	ei
Tiina	54	BA	ei	34	1	ei	ei
Laura	24	MA	jah	0,5	0,5	ei	jah
Ülle	50	MA	ei	20	0,5	jah	jah
Anna	33	MA	ei	6	2,5	jah	ei
Katrin	52	MA	jah	15	4,5	jah	jah
Maarja	28	Kesk (BA omandami sel)	omanda- misel	4	2,5	ei	jah
Anneli	46	BA	jah	23	3,5	jah	jah
Sirje	68	MA	ei	17	10	jah	ei
Jelena	45	Keskeri	ei	0,5	0,5	ei	ei

Märkus. * selle all on mõeldud ka läbitud 160 tunnised täiendkoolitused.

Märkus. ** tööstaaži all mõistetakse õpetajana (ka KELA õpetajana) töötatud aastaid.

Märkus. *** väikeklassi tööstaaž on osa kogu tööstaažist.

Märkus. **** kas uuritavatel oli enne väikeklassi õpetajaks asumist eelnevaid kogemusi HEV õpilastega?

2.2. Andmekogumine

Uurimuses kasutati andmekogumismeetodina intervjuud. Läbiviidud intervjuud olid poolstruktureeritud. Poolstruktureeritud intervjuu andis intervjuerijale võimaluse küsida iga teema kohta lisaks põhi- ja alaküsimustele ka täpsustavaid lisaküsimusi (Lepik et al., 2014). Näiteks kui intervjueritav ei osanud vastata üldisele küsimusele, mida muudaksite väikeklasside põhjal, siis küsis uurija täpsustavalt, mida te muudaksite õppekorralduslikult.

Instrumenti koostamisel tutvuti varasemalt läbiviidud tööde instrumentidega, kuid nendest ei lähtunud, sest eelnevates töödes oli põhirõhk asetatud rahulolu uurimisele, mitte otseselt eeliste, puuduste ja arenguvõimaluste selgitamisele.

Läbi loetud teooriast lähtuvalt moodustus kolm teemaplokki: 1) väikeklassiõpetajate arusaamad väikeklasside eeliste kohta 2) väikeklassiõpetajate arusaamad väikeklasside

puuduste kohta 3) kirjeldused või arusaamad, kuidas väikeklassiõpetajad näevad väikeklasside arendamist kaasava hariduse kontekstis. Väikeklassi eeliseid ja puudusi uuriti käitumise ja õppetöö läbiviimise kontekstis. Esimene ja teine teemaplokk integreeriti omavahel. See tähendab, et käitumise puhul uuriti koheselt, milliseid eeliseid ja puudusi on õpetaja märganud ja alles siis mindi edasi õppetöö läbiviimist puudutavate eeliste ja puuduste uurimisega. Töö autor jõudis selle järelduseni pärast prooviintervjuu läbiviimist ja selline instrumendi ülesehitus tundus loogilisem. Integreeritud teemaplokk koosnes 6 küsimusest ja 6 alaküsimusest. Kolmanda teemaploki alla paigutus 4 küsimust ja 6 alaküsimust.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu ühe väikeklassiõpetajaga. Prooviintervjuu andmeid uurimuses ei kasutatud, sest praegusel hetkel õpetab prooviintervjuus osalenud õpetaja erivajadustega laste koolis. Eelnevalt oli tal siiski 3 aastat kogemust tavakooli (liit)väikeklassi õpetajana.

Prooviintervjuu käigus sai selgeks, et esialgne andmekogumisinstrument oli liiga detailne ning leidus küsimusi, mille vastused olid dubleerivad. Pärast prooviintervjuud viidi andmekogumisinstrumentis (Lisa 3.) sisse muudatused: esimene ja teine teemaplokk integreeriti omavahel ning välja jäeti 1 küsimus ja 3 alaküsimust. Kolmandat teemaplokki lühendati 2 küsimuse ja 3 alaküsimuse võrra. Välja jäeti näiteks küsimus „Mida muudaksite väikeklasside puhul?” kuna see sarnanes liigselt küsimusele „Millisena näete väikeklasside toimimist tulevikus?”. Uurija jättis instrumenti vaid teise küsimuse, kuna see võimaldab uurija arvates anda laialdasema vastuse ja selle all on võimalik uurida ka muutusi. Töö autori arvates muutus andmekogumisinstrument üldisemaks, mis omakorda loob võimaluse intervjuueeritaval ise rohkem rääkida.

Prooviintervjuu läbiviimist peab töö autor oluliseks ja vajalikuks. See aitas hankida kogemusi, kuidas tekitada turvaline ja avatud keskkond, mis õpetajate intervjuueerimisel on tähtis (Malak, 2013) ning aitas välja selgitada küsimused, millega on võimalik koguda mitmekülgseid andmeid (Elo et al., 2014). Prooviintervjuu korduval kuulamisel ja transkribeerimisel paranes töö autori arvates instrument märgatavalt. Prooviintervjuu transkribeerimine andis intervjuueerijale kogemuse transkribeerimise ajakulukusest ja raskusest.

Intervjuud toimusid ajavahemikus 17.01.2018–02.02.2018. Tegemist oli individuaalintervjuudega ning uuriti osalejate arvamusi teema kohta. Intervjuude läbiviimisel pöörati erilist tähelepanu turvalisele keskkonnale, kuna õpetaja võib tunda ebamugavust andes intervjuud koolikeskkonnas, mistõttu peab tal olema vabadus valida enda jaoks sobiv koht (Malak, 2013). Seega lasi uurimuse läbiviija uuritavatel endil otsustada, kus nad tahavad

intervjueerimise eesmärgil kokku saada. Üheksal juhul toimus intervjuu koolikeskkonnas (enamasti õpetaja enda tööruumis kinnise ukse taga) ning kahel puhul viidi intervjuu läbi kohvikus. Pikim intervjuu kestis 60 minutit ja 38 sekundit ning lühim intervjuu 24 minutit ja 4 sekundit. Keskmiselt oli läbiviidud intervjuude pikkuseks 43 minutit ja 56 sekundit. Intervjuud salvestati kasutades iPhone 6 programmi *Voice Memos*. Intervjuud dokumenteeriti helisalvestamise abil, kuna töö autor pidas vajalikuks talletada täpsed vastused.

Kõik intervjuud algasid sissejuhatusega, mis andis ülevaate uurimusest ja käsitluse alla tulevatest teemadest. Intervjueeritavatele kinnitati osalemise vabatahtlikust, anonüümsust ning võimalust hilisemalt tutvuda nii transkribeeritud teksti kui ka tervikliku tööga. Sissejuhatavat teksti ei salvestatud. Salvestati vaid intervjuu osa.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga, kuna kategooriad moodustatakse uurimuse tarbeks kogutud andmetest, mis lähtuvad teoreetilisest taustmaterjalist ja püstitatud uurimisküsimustest (Mayring, 2000) ning eelnevate uurimuste tulemused ei ole andnud piisavalt informatsiooni uuritava nähtuse kohta (Elo & Kyngas, 2008).

Andmeid analüüsiti etapiliselt ja peeti kinni erinevatest protseduuri reeglitest. Andmeanalüüsi eesmärgiks oli muuta kogutud andmed väikesteks analüütilisteks üksusteks (Mayring, 2000), mida oleks võimalik kategoriseerida ning üldistada (Elo et al., 2014). Järgnevalt kirjeldatakse andmeanalüüsi etappide kaupa.

2.3.1. Transkribeerimine.

Salvestatud intervjuud transkribeeriti ehk helikujul salvestatu muudeti kirjalikuks. *Voice Memos* võimaldas piisavalt mugavalt lindistatud juttu edasi ja tagasi kerida ning vajalikul kohal peatada. Kuna uurija viis kvalitatiivset uurimust läbi esmakordselt, siis transkribeeriti intervjuud täismahus, et vältida olulise info kaotsiminekut ning vajadusel lihtsustada kontrollimist (McLellan, MacQueen, & Neidig, 2003).

Intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt, et säilitada võimalikult täpne sisu edasiandmine (McLellan et al., 2003), mis omakorda suurendas usaldusväarsust andmete analüüsil (Laherand, 2008). Samas ei kasutatud transkribeerimisel erimärke, vaid lähtuti Lagerspetzi (2017) arusaamast, et piisab lihtsamast transkriptsioonist, kus tähistatakse lihtsalt pikemaid pause. Siiski säilitati transkribeerimisel intervjueeritavale omane kõnestiil ja släng. Naer märgiti sulgudesse ning vaikiv mõttepaus tähistati kolme punktiga. Kirjavahemärkide panemisel lähtuti McLellan jt (2003) soovituselt, et intervjueeritava jutu mõte ja sisu ei tohi

muutuda. Anonüümsust ohustav materjal (õpilaste nimed, kooli nimi) asendati transkriptsioonis x-dega.

Intervjuude transkribeerimisele kulus kokku ligikaudu 40 tundi. Kokku transkribeeriti 134 lehekülge, kirjastiilis *Times New Roman*, kirjasuurusega 12 ja reavahega 1,15. Transkribeerimise andmed on toodud välja Lisas 4.

2.3.2. Kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

Uuriija lähtus kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi alustades Elo ja Kyngäs'e (2008) eesmärgist tekstimaterjali vähendada selle organiseerimise teel, mis tähendab transkribeeritud teksti põhjal koodide, kategooriate ja üldistuste loomist.

Kodeerimiseks tõsteti transkribeeritud intervjuud .txt failidena QCMap programmi (väljavõte Lisas 5). Andmeanalüüsil lähtus uurija Laheranna (2008) soovitusel lugeda transkribeeritud tekste enne kodeerimist korduvalt läbi, et elada materjali sisse ja tunnetada tervikut. Seejärel hakati tekitama koode. Kodeerimise puhul juhendus uurija Ryan ja Bernard'i (2003) tähelepanekust, et alguses on mõistlik kirja panna kõik koodid, et hilisema töö käigus välja selgitada teemade seotus üksteisega, mis aitab mõista, millised teemad tõusevad enim esile. Esialgsel kodeerimisel tekkis esimese uurimisküsimuse alla 185 koodi, teise uurimisküsimuse alla 175 koodi ja kolmanda uurimisküsimuse alla 105 koodi. Kuna sellist koodide hulka oli keeruline kategoriseerida, siis viis töö autor läbi korduva kodeerimise eesmärgiga vähendada koodide hulka. Uuriija kirjutas enda jaoks paberile välja uurimisküsimused, mis aitasid teksti uuesti lugemisel keskenduda töö eesmärkidele ja hoida fookus paigal.

Korduval kodeerimisel saadi esimese uurimisküsimuse alla 107 koodi, teise uurimisküsimuse alla tekkis 100 koodi ja kolmanda uurimisküsimuse alla 78 koodi. Koodide hulk oli endiselt arvukas, kuid neid oli võimalik hakata kategoriseerima, kuna autor tunnetas, et korduva kodeerimise tulemusena tekkis veelgi parem teksti tunnetamine ja arusaamine. Koodid kategoriseeriti pea- ja alakategooriateks. Kõigi kolme uurimisküsimuse alla tekkis 3 peakategooriat. Esimese uurimisküsimuse alla tekkis 15 alakategooriat, teise uurimisküsimuse alla 17 alakategooriat ning kolmanda uurimisküsimuse alla 5 alakategooriat. Korduv kategoriseerimine viidi läbi kahe päeva pärast. Töö autor paigutas korduval kategoriseerimisel 4 kategooriat ümber. Ülejäänud kategooriad paigutusid samamoodi, mis andis olulist kindlustunnet, et uurija on andmeanalüüsi käigus jõudnud tulemusteni. Näited alakategooriate moodustumisest on toodud välja Lisas 6.

Uurimisprotsessi vältel pidas uurija uurijapäevikut. Uurijapäeviku eesmärgiks oli peegeldada oma mõtlemise arengut koos kõigi selle juurde kuuluvate tagasilanguste ja ummikusse jooksmistega ja aitas autoril järeldusteni jõudmise protsessi läbipaistvana hoida (Laherand, 2008). Töö autor pani uurijapäevikusse kuupäevaliselt kirja enda mõtted ja refleksioonid seoses andmekogumisinstrumenti loomise, valimi moodustamise, andmete kogumise, transkribeerimise ja andmeanalüüsiga. Töö autor väärtustab eriti vahetult pärast iga intervjuu läbiviimist kirja pandud mõtteid, tundeid ja tähelepanekuid, sest see aitas keerulisematel momentidel andmeanalüüsi juures mõista ning tõlgendada intervjuueeritava vastuseid. Väljavõte uurijapäevikust on toodud Lisas 7.

Kaaskodeerija kaasati andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmise eesmärgil. Kaaskodeerija leidis uurija ülikoolis loetava aine „Andmeanalüüs kvalitatiivses uurimuses: sisuanalüüs” osalejate seast, mistõttu oli ta omandanud teadmised kvalitatiivse uurimuse andmeanalüüsi kohta ja seega igati motiveeritud neid teadmisi kasutama. Kaaskodeerija kodeeris kaks intervjuud ühe uurimisküsimuse lõikes. Mõlemad intervjuud olid tugevalt narratiivse iseloomuga ja seetõttu kodeerimiseks keerulised ka uurijale endale. Mõlema kodeerija poolt leitud koodid võis jagada kolme alakategooriasse: „individuaalne lähenemine õppetöös”, „käitumise paranemine” ja „tihe koostöö lapsevanematega”. Kumbki osapool ei leidnud koodi, mis poleks nende alakategooriate alla mahtunud. Kuid tulenevalt narratiivsete lugude raskesti mõistetavusest ei kattunud kümne koodi asukoht tekstis. Näiteks oli kaaskodeerija märkinud „koostöö lapsevanemaga” 4 rida ülespoole, kui seda oli teinud töö autor. Seetõttu lõi töö autor docs.google formaadis dokumendi, kuhu lisas mittekattunud koodidest ekraanitõmmised. Loodud dokumenti kommenteerisid reaajas mõlemad osapooled (Lisa 8). Vaidluste käigus jõuti kümne tekstiliselt mitte kattunud, kuid sisuliselt samasuguse koodi osas kokkuleppele. Kaaskodeerijaga üksmeele saavutamine andis uurijale kindlustunde, et uurija on leidnud andmeanalüüsi käigus uurimuse eesmärgile vastavad koodid ja kategooriad (Ryan & Bernard, 2003).

3. TULEMUSED

Tulemuste osas on esitatud uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate subjektiivsed hinnangud, mis kajastavad nende kogemusi, arusaamu ja hinnanguid. Tulemuste alapeatükkide loomisel on lähtutud uurimisküsimustest. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud väljavõtteid intervjuudest, mis on esitatud kursiivis. Töös kasutatud tsitaatidesse on autor teinud minimaalselt muudatusi, näiteks eemaldanud slängi, lisanud asesõnale sulgudesse aluse ja jätanud välja korduvad sidesõnad.

3.1. Tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelised

Alapeatükkide ülesena on väikeklasside eelistena välja toodud neli olulist tegurit, kuna need mõjutavad nii käitumist ja õppetöö läbiviimist kui ka kaudselt kooli ja kodu koostööd.

Nendeks teguriteks on õpilaste väike arv klassis, aja rohkus, turvalise keskkonna loomine ja lähedase suhte tekkimine. Seejärel on väikeklasside eelised jaotatud kolme alapeatükki, milleks on käitumuslike eripäradega arvestamine, õppetöös väljenduvate eripäradega arvestamine ning tõhus koostöö kodu ja kooli vahel.

Õpilaste väike arv klassis. Uurimuses osalenud õpetajad tõid tavaklasside ja väikeklasside vahelise olulise eelisena läbivalt välja, et väiksema arvu lastega on lihtsam toimetada, olgu nad siis käitumuslikult keerulisemad või mitte. Väiksem õpilaste arv annab võimaluse pöörata tähelepanu igale õpilasele eraldi. Mitte ükski õpilane ei jää õpetaja tähelepanust ilma, kuna õpetaja jõuab kõikideni. Väikeklassis on õpilastel rohkem aega arenemiseks ning intellektuaalseks kasvamiseks.

Mulle meeldib, et lapsi on klassis vähem, see annab võimaluse personaalselt läheneda. Nad saavad mulle väga kalliks. /Maarja/

Väiksema grupiga on õppetöö läbiviimine paindlikum ja ei vaja nii palju ette planeerimist. Kui klassiruumis muutuvad õpilased loiuks, siis saab tundi viia läbi õues. Kui teema tundub õpilastele igav, siis saab minna muuseumisse või teaduskeskusesse.

Rohkem aega iga õpilase jaoks. Õpilaste vähesusest tingituna leidsid õpetajad, et neil on rohkem aega iga õpilasega tegeleda. Õpetaja saab igale lapsele eraldi läheneda nii õppetöö tegemisel kui ka käitumise korrigeerimisel.

Vat nii peabki õpetaja tööd tegema! Ma olengi iga lapse jaoks olemas. Ma jõuangi iga lapse juurde. /Anneli/

Aega on selgitada igale lapsele uusi õppetükke ja kuulata tunnis ära kõikide arvamused ning vastused. Aega jääb ka kooliväliste juttude ja probleemide ning rõõmude kuulamiseks.

Oluline on ka see, et õpetajatel on rohkem aega anda õpilastele endile kui ka lapsevanematele tagasisidet.

Turvalise keskkonna loomine õpilaste jaoks. Kuna väikeklassis õpib vähem õpilasi ning nende jaoks on rohkem aega, siis aitab see uurimuses osalenud õpetajate arvates luua

turvalise keskkonna. Õpetajad peavad turvalisust HEV õpilaste puhul väga oluliseks ning leiavad, et just väikeklass on HEV õpilaste jaoks see koht, kus nad saavad end turvaliselt tunda.

Kui on väiksem seltskond, siis see loob sellise rahulikuma ja turvalisema keskkonna. Mulle tundub, et mida vähem on õpilasi, seda paremini nad suudavad keskenduda ja tööd teha, sest kahjuks on nii, et nad tegelevad väga palju sellega, et uurivad, kuidas teistel läheb. /Ülle/

Turvalisuse tekkele aitab kaasa üks kindel õpetaja klassi ees, oma kindel pesa ehk klassiruum, kuhu teised õpilased ei tule, ja reeglitega struktureeritud keskkond, mis tagab klassis vaikuse. Nii saavad HEV õpilased rahulikult õppimisele keskenduda. Kui õpilased tunnevad ennast turvalisena, siis on nad rõõmsad ja tahavad kooli tulla.

Lähedase suhte tekkimine õpilase ja õpetaja vahel. Turvaline keskkond soodustab õpilase-õpetaja vahel usaldusliku lähedase suhte tekkimist. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et väikeklassis tekivad väga lähedased suhted ja sellesse suhtutakse hästi positiivselt. Õpilaste jaoks muutub õpetaja väga oluliseks ja õpetajatele saavad lapsed väga kalliks.

Minule muidugi meeldib see, et ma saan iga lapsega individuaalselt suhelda. Ma tean nendest kõike. Me räägime hommikuti kõigest, mis neil mureks ja rõõmuks on. Ma tean nendest lastest hästi palju. /Tiina/

Usaldusliku suhte saavutamine ei ole kerge, sest tihti on väikeklassidesse jõudvad lapsed koolisüsteemis pettunud. Nad ei usalda õpetajaid, kuna õppimine on olnud nende jaoks raske, aga väikeklassis tekkiv keskkond annab võimaluse iga õpilasega tegeleda ja suhelda, mille tulemusena varem või hiljem õpilased avanevad ja hakkavad õpetajaid usaldama.

3.1.1. Õpilaste käitumuslike eripäradega arvestamine.

Käitumise muutumine positiivses suunas. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tõid välja, et kuna väikeklassi keskkond on rahulikum ja vaiksem, siis on õpilaste käitumine muutunud samuti rahulikumaks. Nad suudavad paremini keskenduda õppetööle, oma käitumist edukamalt reguleerida ja arvestada kooli- ning klassireeglitega. Ka füüsiline agressiivsus on vähenenud.

Väikeklassiõpetajad tundsid, et võrreldes tavaklassiga pakub väikeklass rohkem võimalusi tegeleda käitumisega.

Ütleme nii, et minu pealisülesanne ei ole mitte see, et neil oleks korrutustabel peas, vaid ikkagi see, et ma aitan neil suureks kasvada ja õpetan neile käitumist. /Anneli/

Andmeanalüüsi tulemusena võib välja tuua, et positiivsete käitumise muudatuste taga võib näha väikeklassiõpetajate väga paindlikku ning sallivat suhtumist õpilaste käitumiserisustesse. Väikeklassiõpetajad mõistavad, et nende töö oluliseks osaks on, lisaks lugema ja kirjutama õpetamisele, aidata õpilastel suureks kasvada. Seetõttu peetakse oluliseks lisaks õppetöö eesmärkidele ka kasvatuseesmärkide seadmist, mis aitaksid kasvatada endaga toimetulevaid inimesi.

Käitumist toetavate süsteemide loomine klassis. Andmete analüüsimisel selgus, et väikeklassides kasutati mitmesuguseid käitumist motiveerivaid süsteeme, näiteks templite kogumine positiivse käitumise eest, kuulikeste kogumine purki ning järjekorra süsteemi rakendamine.

Kui lapsel on päevikus 2 templit, siis on kõik koolis hästi läinud. Mingit jama ei olnud. Kui ta tuleb koju 1 templiga, siis midagi juhtus. See tähendab, et vanem võtab Stuudiumi lahti, kuhu ma olen kirjutanud, mis juhtus. Kui ei ole üldse templit, siis on päev nässu läinud. Kõik sellised süsteemid toetavad meie koolis distsipliini. /Anneli/

Väikeklassiõpetajad tundsid, et süsteemide loomine klassiruumis aitab käitumist struktureerida ja loob võimaluse hinnata süsteemi alusel õpilaste arengut, anda sellel põhinevat tagasisidet ja mõelda arenguvõimaluste üle. Õpetajad, kes ei ole rakendanud käitumissüsteemi, tundsid sellest puudust, aga tõid välja, et nad lihtsalt ei ole kursis, milliseid süsteeme võiks kasutada.

3.1.2. Õpilaste õppetöös väljenduvate eripäradega arvestamine.

Võimetekohase õppe võimaldamine igale õpilasele. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tundsid, et väikeklassis õpetamine võimaldab neil õpet individualiseerida iga õpilase vajadustest, oskustest ja võimetest lähtuvalt. Toodi esile lapsekeskset lähenemist. Õppetöö läbiviimisel lähtutakse sellest, millises emotsionaalses konditsioonis õpilane on. Õpetajad oskavad seda märgata päeva alguses ja sellest sõltuvalt nad teavad, mida saab tunnis teha ja mida mitte.

Ma tean ja tunnen neid ja nende tempot. Ja siis ma olengi nagu sümfooniaorkestri dirigent, näitan igauhele parasjagu, mis sa nüüd teed. /Anneli/

Õpetajad mõistsid, et õpilaselt ei saa rohkem nõuda, kui ta teha suudab. Kui on näha, et õppetööga hakkama saamine on raske, siis tuleb astuda paar sammu tagasi ning lihtsustada ja individualiseerida.

Õpilase arengu pidev jälgimine. Andmeanalüüsi käigus selgus, et väikeklassiõpetajad oskavad väga sügavuti kõiki klassis õppivaid õpilasi analüüsida nii grupiti kui ka eraldi. Selle aluseks on arengu pidev jälgimine. Õpetajad teevad õpilaste kohta märkmeid, mida ikka ja jälle üle loetakse. Kui nähakse positiivseid tulemusi, siis see valmistab heameelt.

Õpilaste puhul märgatakse nii edasimineku kui ka tagasilangusi, analüüsitakse põhjuseid, miks nii on läinud. Intervjuudes toodi välja ka seda, et arengust lähtuvalt toimub ka tunnustamine.

Õpilase eripäradega arvestamine õppetöös. Väikeklassiõpetajad on märganud, et väikeklassi jõudes on õpilased tihti enestega pahkuis, kaasas eelnevate õpingute halvad kogemused. Väikeklassiõpetajad leidsid, et väikeklassis antakse õpilastele uus võimalus end leida, sest nende eripäradega arvestatakse. Andmeanalüüsi käigus ilmnes, et väikeklassiõpetajate suhtumine eripäradesse on väga tolerantne, sest usutakse, et eripärad muudavad õpilased väga vahetuteks, ausateks, huvitavateks, originaalseteks ning loomingulisteks. Õpilaste eripäradega arvestatakse kõiges ja kõikjal, nii õppetöö planeerimisel, läbiviimisel, käitumissüsteemide rakendamisel kui ka klassivälise tegevuse planeerimisel.

Ja kui ta [õpilane] tahabki vahepeal laua peal pikutada, siis las ta teeb, sest ma saan ta seal ka varsti tööle. /Piret/

Kui juhtub olema väga halb päev, siis õpetajad suudavad endale teadvustada, et see tuleneb õpilaste diagnoosidest, mitte sellest, et tegu on halbade lastega.

Õpilase toetamine tunnis. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate hinnangul on väikeklassis koheselt võimalus reageerida õpilase vajadusele ja toetada teda õppetöös.

Raskuste tekkimisel saab õpilast aidata, olla füüsiliselt talle lähedal, selgitada vajaminevaid teadmisi personaalselt üle, vajadusel rahustada, suhtuda õpilasse positiivselt ning koostgevuses õppida.

Ma saan ikkagi kohe teda tähele panna ja kui on vaja, siis rahustada või keda tööle aidata eraldi või aidata mingist kohast üle. /Piret/

Kuigi õppetöö on tihti raske, siis väikeklassiõpetajate arvates on õpilased õppimises motiveeritumad, sest nad saavad ainetundides õpetajatelt toetust ja abi.

Õpilasele sobiva õppematerjali loomine. Andmeanalüüsist lähtuvalt võib väita, et väikeklassi eeliseks on sobiva õppematerjali loomine iga õpilase vajadustest, oskustest ja võimetest lähtuvalt.

Kui mul on kolm last klassis, siis ma saan nii palju individualiseerida ja näitlikustada ning luua abivahendeid ja kõik see. /Laura/

Õppematerjali loomise eelduseks on ajalise ressursi olemasolu ning õpilase igakülgne tundmine. Sobiva õppematerjali ja vajalike abivahendite kohaldamine aitab õpilasel areneda järjepidevalt ja motiveerib teda tunnis kaasa töötama.

Tunnist osavõtu suurenemine. Väikeklassides suudab õpetaja kõiki lapsi haarata õppetöösse ning nad tööle suunata. Vahepeal võib küll selleks vaja minna ka abiõpetaja või tugiisiku abi, kuid õpetajad tundsid, et õpilased on hõivatud tunnitööga.

Kui sa dirigeerid seal ees mingisugust karja, siis see liige seal teeb, kui tahab ja viitsib. Viimases reas üldse ei kuula. Lihtsalt puhkab seal. Väikeklassides nii ei saa. Ta on lihtsalt sunnitud osa võtma. Ta on sunnitud kaasa tegema. /Sirje/

Väikeklassis on kõikidel õpilastel võimalus end väljendada ning näidata oma teadmisi. Õpetajad tundsid, et väikeklassis õpetades on neil ajaliselt võimalik kuulata ainetundides kõikide õpilaste vastuseid, arvamusi ja mõtteid. Selline tähelepanu meeldib õpilastele ja motiveerib neid.

3.1.3. Õpilaste arengu eesmärgist lähtuv tõhus kodu ja kooli koostöö.

Lapsevanemate rahulolu. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tundsid lapsevanemate positiivset meelestatust väikeklasside suunas, kuna seal tagatakse võimetekohane õpe, tegeletakse käitumise reguleerimisega ja arvestatakse lapse eripäradest tulenevate vajadustega.

Lapsevanemad on kõige tänulikumad ikkagi selle võimaluse üle, et laps saab õppida väikeklassis. Päris keeruline on leida see grupp, kui lapsel on mingi eripära, kus ta saaks ikkagi õppida, olla ja tunda ennast turvaliselt. /Anna/

Õpetajad saavad oma töös enamasti lapsevanematelt suurt tuge.

Pidev suhtlus lapsevanematega. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate vastustest sai järeldada, et väikeklassi eeliseks on igapäevane tihe suhtlus lapsevanematega.

Lapsevanematega jõutakse suhelda ning nad on väga huvitatud igapäevase koolielu kohta tagasiside saamisest. See loob tiheda kontakti kodu ja kooli vahel, mis on koostöö aluseks. Õpetajad tunnevad, et enamjaolt jõutakse kodu ja kooli vahel ühistele kokkulepetele. Ilma koduse toeta on raske õpilastes muutusi esile tuua.

Mitte üks lapsevanem ei ole minust ilma. Ma jõuan kõik päevakommentaari kirja panna kui vaja. Jõuangi kirjutada, mis juhtus, mitte 'käitus halvasti'. /Anneli/

Andmeanalüüsist selgus, et on ka lapsevanemaid, kellega on keeruline kontakti saada, kuid eelkõige hinnati neid vanemaid, kes on lapsest huvitatud. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tunnevad, et paljude peredega on tekkinud usalduslik koostöö, kus lapsevanemad tulevad õpetaja poolsetele palvetele vastu ja vastupidi, mis näitab, et tegutsetakse ühiste eesmärkide nimel.

Klassivälise tegevuse olulisus. Väikeklassiõpetajad tõid väikeklassi eelisena välja klassivälise tegevuse osakaalu. Omavahel suheldakse perekonniti ka kooli väliselt.

Meil vanemad suhtlevad omavahel. Mind kutsutakse laste sünnipäevadele, et see on väga unikaalne olukord. Ma ei ole varem tajunud nii head tunnet. /Katrin/

Ühiselt peetakse pühasid ja sünnipäevi või sõidetakse rappa matkama, muuseumisse, teatrisse või kinno. Väiksemat seltskonda on võimalik kutsuda ka koju külla. Õpetaja jaoks on klassivälise tegevuste organiseerimine lihtsam, sest õpetaja saab arvestada lapsevanemate toe ning paindliku suhtumisega. Kuna õpetajat usaldatakse, siis ollakse nõus temaga ideedega. Tegevuste planeerimine võtab vähe aega. Ette on tulnud juhtumeid, kus õpetaja saab kasutada transpordivahendina ka enda autot või ühistransporti, kuna lapsed mahuvad sinna ära.

Peatükis toodi välja väikeklasside eelised. Neli olulist tegurit liigitasid kolme alapeatüki ülesteks. Olulisemate tulemustena toodi alapeatükkides välja, et väikeklassis saab

edukalt rakendada erinevaid käitumissüsteeme, pöörata tähelepanu õpilaste tugevustele ja nõrkustele ning sellest lähtuvalt püstitada õpieesmärgid, valida õppimist toetavad vahendid, et pakkuda õpilase võimetele vastavat õpet. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et kooli ja kodu koostöö on väikeklassides pidev, mis omakorda aitab väikeklassi ümber kujundada kogukonda.

3.2. Tavakoolide juurde loodud väikeklasside puudused

Väikeklasside puudused on jagatud kolme alapeatükki. Esimeses alapeatükis tuuakse välja väikeklasside tööks ebasobilikud tingimused, teises käitumuslikud tegurid, mis raskendavad õppetöö läbiviimist ja kolmandas õppevõimekuse tegurid, mis muudavad õppetöö läbiviimise keeruliseks.

3.2.1. Väikeklasside tööks ebasobilikud tingimused.

Füüsilise keskkonna puudused. Andmeanalüüsist selgus, et tavakoolides puuduvad väikeklasside tööks vajalikud füüsilised tingimused. HEV õpilaste vajadustele ei vasta ruumide suurus, asukoht ega sisustus. Ruumid on kas liialt suured või väikesed. Ruumid asuvad liiga mürarikas keskkonnas või kõikidest teistest klassidest eraldatuna. Esimesel juhul on lastel keeruline keskenduda õppetööle, teisel juhul tekib õpilastes eraldatuse tunne ning vajadusel ei saa ka õpetaja kuskilt abi, kui klassis tekib keeruline olukord. Äärmuslikemal juhtudel asuvad väikeklassid tavaklasside eesruumis, kust kõik tavaklassi õpilased jalutavad läbi ka tunni ajal, või tavaklasside tagaruumides, mis tähendab seda, et väikeklassiõpilased ei saa klassist välja minna ka vahetundide ajal.

Meil on tehtud õpetajate kabinetid nüüd väikegruppide klassideks. Vanasti olid õpetajate asjad seal. Nüüd pole, nüüd pole. /Kadri/

Väikeklassiõpetajad nõustusid, et praegused tavakoolid ei ole mõeldud eriklassidele ja see on väga suureks puuduseks, sest keskkonna sobilikkus on HEV õpilaste jaoks väga oluline.

Sotsiaalne eraldatus. Väikeklassiõpetajad märkasid, et väikeklassidesse õppima tulles jäid õpilased koolikeskkonnas suuremast sotsiaalsest ringist kõrvale. Väikeklassi määramine tekitab väikeklassi õpilastel, kes varasemalt on õppinud tavaklassi juures, tunde, et nad on hullukesed ja teistest erinevad. Neil on imelik ja nad ei taha ka vahetundides oma vana klassi juurde minna, kuna neile tundub, et nad ei kuulu enam sinna. Tõrjuma võivad hakata neid ka tavaklasside õpilased. Nõnda jäävadki ainsateks suhtluspartneriteks väikeklassi kaaslased.

Kui võtta ja panna 4–5 last eraldi suures koolis, siis on neil see märk otsa ette põletatud.

Kõik teavad. /Katrin/

Väikeklassiõpilastes võib eraldumissoovi tekitada ka liiga suur lärm ning seltskond. Kui midagi toimub koos tavaklassidega, siis üldiselt tõmbuvad väikeklassiõpilased kokku ja proovivad jääda nähtamatuks.

Komplekteerimise raskused. Väikeklasside komplekteerimist on takistanud HEV õpilaste väike arv, mistõttu tuleb panna kokku lapsed, kes omavahel ei sobi.

Ei saa olla niimoodi, et võtan lapse suure klassi juurest ära lihtsalt sellepärast, et ta segab tööd, sest siis tekib teine küsimus: kuhu me ta paneme? /Kadri/

Laste omavahelist sobivust peetakse väga oluliseks, sest muidu on õppetööd keeruline läbiviia. Segajate eemaldamine võib tavaklassile rahu tuua, kuid mõelda tuleks, kas neid on ka mõistlik kokku panna, sest võib-olla nad ei tööta omavahel üldse, vaid võimenduvad veelgi. Siis tekib olukord, kus lastel jäävad õpitulemused saavutamata, kuna terve päev läheb segava käitumisega tegelemiseks.

Sagedased õpilaste muudatused klassikollektiivis. Andmeanalüüsist selgus, et paljudesse väikeklassidesse lisandub igal õppeaastal vähemalt üks laps. Kui esimest õppeaastat alustatakse 3–4 õpilasega, siis 4. klassis on neid tihti peale kokku 6. Selliste muutuste mõju tunnevad kõik õpetajad teravalt, sest uue õpilase lisandumine võib tähendada väga suuri muudatusi ka teistele õpilastele, kuna üldiselt on väikeklasside õpilased väga erkude meeltega ja samas ka halvad kohanejad.

Juhtkonnale olen ma küll välja öelnud, et see muutus oli liiga ränk ja võib-olla kaks esimest aastat ei tohiks muutusi teha. /Katrin/

Õpetajad olid pigem kahtleval seisukohal. Nad mõistavad, et kõik lapsed peavad kusagil õppima ning väikeklasside õpilaste ümber ei saa ehitada tugevat seina, sest ka nemad peavad harjuma muutustega ja saama raskustega hakkama. Samas on muutused klassikollektiivis kaasa toonud varasema süsteemi kokkuvarisemise või teiste õpilaste käitumisprobleemide süvenemise. Läbiviidud intervjuude käigus selgus, et kõige erandlikumal juhul hakkas muidu

hästi arenenud õpilane end klassis toimunud muudatuste tagajärjel vigastama ning jäi koduõppele. Õpetajatel on raske näha, kuidas nende vaev jookseb liiva.

3.2.2. Õppetöö läbiviimise keerulisus õpilaste käitumuslikest eripäradest lähtuvalt.

Käitumise suur mõju õppetööle. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate arvates mõjutab käitumine õppetööd väga olulisel määral. Õppetöö läbiviimine sõltub õpilase väsimusest, tujudest ja omavahelistest konfliktidest. Mõnel päeval ei pruugi õppimisest midagi välja tulla ning õpetaja peab tegelema vaid omavaheliste suhete klaarimisega. Õpetajal on väga raske tegeleda õpetamisega, kui ta peab lohutama nutma aetud last või tegelema solvunud lapsega, kes ei taha enam koolis olla.

Kui õpilasel ikkagi täna tuju ei ole. Ta on millegipärast häiritud, siis tuleb hakata vaatama rahulikult, et mida edasi teha. /Piret/

Väikeklassiõpetajad on harjunud olema valvsad jälgimaks, millises tujus õpilased hommikul kooli tulevad, sest sellest sõltub ülejäänud päeva korraldus ja tegevused. Ka üheainsa lapse käitumine võib mõjutada teiste õpilaste õppetööd tunnis. Väikeklassiõpetajate vastusest tulenevalt võib järeldada, et õppimise aluseks on käitumine. Kui käitumisega on koolis probleeme, siis on ka õppimine võimatu või raskendatud.

Pidev vajadus käitumist reguleerida. Õpilaste käitumine vajab väikeklassis pidevat tähelepanu ja jälgimist. Probleemse käitumise võimalikke ajendeid on tihti võimatu ette ennustada, mistõttu on oluline õpetaja füüsiline kohalolek.

Esimeses klassis oli ka paar juhtumit, kus ma tänasin jumalat, et ma seal olin, sest see plahvatus, mis tuleb, ma ei tea kunagi, millega see lõppeb. /Katrin/

Õpetajate vastustest selgus, et pidev laste valvamine, ka vahetundides, muudab töö kurnavaks. Ei leidu aega, et suhelda ja vahetada muljeid kolleegidega, joosta õpetajatetuppa materjale printima, valmistada ette järgmist tundi, sättida korda klassiruumi ega käia WC-s.

Negatiivse käitumise jäljendamine. Andmeanalüüsist selgus, et väikeklass soodustab õpetajate arvates negatiivse käitumise jäljendamist. Väikeklassidesse satuvad tihti kokku käitumiskustega õpilased, kuid puuduvad positiivsed eeskujud.

Just see teiste laste mõju, kellel on käitumisprobleemid. Varem oli poiss selline kukupai, vaikne poiss, aga nüüd on tekkinud sekundaarsed käitumisprobleemid, kuna ta jälgendab teisi lapsi. /Laura/

Seetõttu hakkabki domineerima käitumisraskustega õpilaste käitumine. Õpetajad on märganud, et üksteiselt võetakse üle ropendamist, asjade loopimist, tunni ajal häälitsemist, ringi jooksmist ja allumatust.

Õpilaste omavahelised keerulised suhted. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tundsid, et komplekteerimisraskustest tulenevalt paigutatakse tihti väikeklassi kokku väga erinevate erivajadustega õpilased, kellel on väga erinevad vajadused ja tahtmised.

Kaks on sellist tuuleveskit, et kõik kukub. Ja kahel teisel on vaja just seda rahu ja vaikust ning mitte häirimist, et kuidas sellega toime tulla? /Maarja/

Nende erisustega hakkama saamine on raske õpilastele ja kurnav õpetajate jaoks. Õpetajad tundsid, et õpilased ei suuda arvestada teiste õpilaste erivajadusega, kuna neil on raskusi ka enda erivajadustega hakkama saamisega. Neil puudub selleks vajalik empaatia, mis aitaks ümbritsevat mõista. Seetõttu võivad klassisisesed suhted muutuda väga toksilisteks. Siiski usuvad õpetajad, et väikeklass on õpilastele heaks elukooliks, sest see pakub eluks väga erilisi kogemusi.

Raskused toime tulla negatiivse käitumisega. Väikeklassiõpetajad tunnistavad, et neid väsitab õpilastevaheline halb emotsioon, mis väljendub üksteisele halvasti ütlemises, ropendamises ja õelutsemises.

Ülikoolist sain ma ettevalmistuse, et ma tean, mis metoodikat ma kasutan, mis abi saan ma lastele anda. Aga mul ei ole ettevalmistust, et kuidas ma tulen toime olukordades, kui laste käitumine on väga-väga raske. /Laura/

Keerulise käitumisega tegelemise puhul tundub õpetajatele, et teatud õpilastest või olukordadest ei käi nende jõud üle ja vahepeal oleks lihtsam, kui keegi lastest jääks lihtsalt koju. Omavahelised negatiivsed suhted mõjuvad halvasti klassi mikrokliimale, sest õpetaja peab hakkama kasutama kurja tooni ning jätma lõbusad tegevused tunnist ära, sest muidu on võimatu distsipliini kätte saada. See aga võib tekitada ärevushäireid lastel, kes vajavad ja on harjunud toetava ning toreda õpetajaga.

Lapsevanemate etteheited seoses käitumisega. Enamasti hindavad uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad suhteid lapsevanematega headeks, kuid läbiviidud intervjuudest selgusid mõned olukorrad, mis kutsuvad esile lapsevanemate pahameele. Need olukorrad on ennekõike seotud käitumisega. Väikeklassiõpetajad tõid välja, et lapsevanemad süüdistavad lapse käitumiskeskustes kooli, kuna nad leiavad, et kodustes tingimustes on lapse käitumine eeskujulik. Samuti toovad lapsevanemad välja lapse klassikaaslaste käitumist, sest selles nähakse oma lapsele halba eeskuju ning mõju.

Nad [teised lapsevanemad] tulevad ja räägivad, et see teine laps tegi seda ja teist, aga ei mõista, et see ongi tema eripära, et sellepärast ta ongi siin. Ja et me teeme sellega hästi palju tööd ja ma olen teadlik, et ta nii teeb. /Maarja/

Kuulda ei taheta ka negatiivset informatsiooni oma lapse kohta. See võib lapsevanemad muuta vaenulikuks eriti, kui nad on eelnevalt kogenud mittemõistmist oma erivajadusega lapse suhtes nii lasteaias, koolis, sõpruskonnas ning teistelt pereliikmetelt. Seetõttu mõistavad õpetajad nende kaitsvat hoiakut oma lapse suhtes.

3.2.3. Õppetöö läbiviimise keerulisus õpilaste erinevast õppevõimekusest lähtuvalt.

Õpilaste vähene iseseisvus. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate arvates ei ole väikeklassides õppivad õpilased võimelised iseseisvalt hakkama saama. Väikeklassi õpilased sõltuvad palju õpetajast, kes peab õpilaste jaoks olema olema igas situatsioonis.

Kui lapsel on ka selline tugev õpiraskus, siis neid tuleb just õppimises väga palju aidata. /Piret/

Õpilased vajavad pidevat juhendamist ja füüsilist kohalolekut, töökäskude selgitamist, juhendite kooslugemist, abi koolipäeva ja õppetöö planeerimisel, lohutust, käitumise reguleerimist ja suunamist koolimajas ringi liikumisel. Seetõttu peab õpetaja olema füüsiliselt pidevalt õpilaste juures. Õpetajad kirjeldasid juhtumeid, kuidas õppetöö tegemine lakkab, kui õpilased näevad õpetajat eemaldumas.

Õppetöö planeerimise ja läbiviimise keerulisus. Õppetöö planeerimine ja läbiviimine valmistab õpetajatele raskusi ja paneb tundma, et hoolimata õpilaste väiksest arvust, ollakse hädas.

Kui lapsele tähelepanu ei jagu, siis ta hakkab kolistama, pliiatseid pilduma, tooliga kolistama. Isegi nii väikse hulga laste puhul tekib tunne, et mind ei jagu. /Piret/

On olukordi, kus väikeklassides õpetatakse mitme õppekava alusel või erinevate IÕK-de põhjal. Väikeklassides võivad õpilased oma õpioskustelt üksteisest suurel määral erineda – kellel puudub kõne, kellel takistab spetsiifiline õpiraskus lugeda ja kirjutada. On õpilasi, kelle käitumine koolikeskkonnas torkab pidevalt silma ning samas leidub neidki, keda tuleb julgustada suhtlema. Tundi ettevalmistades peab õpetaja kõigi erivajadustega arvestama. Üks õpilane on kiire tempoga, teine aeglane. Mõni tahab üksi töötada, teise juures peab õpetaja seisma ja näpuga järke hoidma, et tähelepanu mujale ei hajuks.

Madal võimekus. Väikeklassiõpetajad arvasid, et riiklik õppekava on õpilaste jaoks tihti liiga raske, sest nende oskused on nõrgemad, kuigi nad õpivad tavakoolis.

Ma pean tekste väga palju muutma, muutma küsimusi ja töökäske, et kohandada need neile sobivaks. Muidugi me üritame, üritame ikka nii palju kui võimalik õppida tavaprogrammi järgi. /Ülle/

Andmeanalüüsist selgus, et IÕK-sid õpetajad väga ei loo. Proovitakse hakkama saada õppetöö individualiseerimisega ning pideva abi ja toetuse andmisega. Tundides keskendutakse õpilaste jaoks kõige vajalikumale ja olulisemale ning muud osad jäetakse vahele.

Õppematerjali puudus. Väikeklassiõpetajad tunnevad, et HEV õpilaste õpetamise jaoks pole sobivat õppematerjali.

Kogu materjali peab koguaeg eraldi valmistama, sest sa pead arvestama klassi ja õpilasega. See on väga raske ja ajakulukas. /Jelena/

Õpetajad tundsid, et tavaklasside õpilastele mõeldud õpikud on juba füüsilise kujunduse tõttu tihtipeale sobimatud, kuna tekst on liiga väike ja tihe, õpikud on liiga värvilised ja ühel leheküljel on liiga palju informatsiooni. Õpilased orienteeruvad õpikutes halvasti ning vajavad juurde õpetajate poolseid selgitusi. Tekstid on tihtipeale samuti liiga keerulised, kuna väikeklassi õpilastel puudub nende mõistmiseks tihtipeale vajalik abstraktne mõistmine.

Seega on vaja olemasolevaid materjale väikeklassi tarbeks väga palju ümberkohandada. Uue materjali loomist peetakse samas ajamahukaks, kuid see annab meeletult suure kogemuse.

Õpetamismeetodite kasutamise piiratus. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tundsid, et kõiki meetodeid ei ole võimalik väikeklassiga kasutada. Teatud piirangud tulenevad väiksemast õpilaste arvust. Kui klassis on 3–5 õpilast, siis see ei võimalda teha paaris-, ega rühmatööd, kuna õpilased võivad lihtsalt üksteist niivõrd palju ärritada, et olukorrad muutuvad konfliktseteks. Ka õppemängudeks ega meeskonnatöödeks ei pruugi jaguda õpilasi ega olla tahet, sest väikeklassi õpilased on üldjuhul vaid iseenda eest väljas. Samuti on väikeklassides raske mängulisi meetodeid kasutada, sest õpilased võivad valesid vastuseid läbi elada väga emotsionaalselt ning tihti ei tulla toime kaotussituatsioonidega. Ka iseseisvat tööd saab lastega pigem vähe teha.

Neid meeskonnatöö asju, mida tegelikult on väga lahe teha suures klassis, kus lapsed tulevad kaasa ja tahavad teha, siis siin väikeklassis lapsed lihtsalt ei tule kaasa, sest neil on muud probleemid. Neil on õpiraskused ja motivatsiooniprobleemid. Vahepeal mõtlengi, et tavaklassis saaks palju toredamalt seda kõike teha. /Laura/

Õpetajad siiski püüavad aega ajalt paarides või grupis tööd teha, et areneks teineteist toetav tunne ja üksteise mõistmine, aga seda on raske saavutada.

Väike tööjõudlus tunnis. Väikeklassiõpetajate sõnul võtab materjali omaksvõtmine rohkem aega võrreldes tavaklassidega ja edasimineku on aeglane.

Väikeklassis, ma leian, et näpuga programmi ajada ei saa, sest nendele lastele tuleb läheneda teisiti. /Anna/

Seoses sellega peavad väikeklassiõpetajad tegema valikuid, mida ja millises mahus õpetada, et õppekavast tulenevad õpitulemused saavutada. Sarnaselt tavaklassidele on ka väikeklassides laste töötegemise tempo väga erinev, kuid õpetajad on märganud, et väikeklassides ärrituvad õpilased kiiremate kaasõpilaste peale.

Õpitud abitus õppetöös. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tundsid, et õpetaja pidev kohalolek, abi ning toetus, individualiseerimine, näitlikustamine ja teiste abivahendite kasutamine võib tekitada õpilastes õpitud abituse, mille tõttu nad ise enam ei proovigi hakkama saada.

See oht on küll väikeklassis, et nad hakkavad ära kasutama, et õpetaja ei nõuagi. See tuleb alati ära tunnetada, et kus selle lapse võimed on, sest nad on kavalad. /Kadri/

Õpetajad tunnevad, et nende ülesandeks on õpilasi aidata, hoida motivatsiooni üleval, anda võimetekohaseid ülesandeid, kuid samas on neil raske tunnetada, kuna hakkavad õpilased seda ära kasutama, sest õpilased on kavalad ja saavad aru, et õpetajad aitavad neid raskustest üle ning hakkavad seda ootama ja kasutama.

Selles peatükis toodi välja väikeklasside puudused. Uurimuses osalenud õpetajad nägid puudusi eelkõige füüsilistes tingimustes. Probleeme valmistab ka erivajadustega õpilaste väike arv tavakoolide juures ning nende pidev liikumine, mistõttu on raskendatud väikeklasside töö efektiivsus ja stabiilsus. Samuti leidsid õpetajad, et õppetöö läbiviimine on keeruline, kuna õpilaste käitumine on väga eripärane ning nende võimekus erinev.

3.3. Väikeklasside arenguvõimalused tavakoolide juures õpetajate arvamuse kohaselt

Väikeklasside arenguvõimalused tuuakse välja kolmes alapeatükis, milleks on väikeklassidele sobivate tingimuste loomine tavakoolis, väikeklasside maine tõstmine ja õpilaste kaasamine kooliellu.

3.3.1. Väikeklassidele sobivate tingimuste loomine tavakoolis.

Klasside komplekteerimine. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad arvasid, et klassi peab komplekteerima vastavalt eripärade sobivusele. See ülesanne ei ole kindlasti lihtne, kuna õpilaste eripärade ulatus selgub tihti alles töö käigus ning tavakoolis on erivajadustega laste arv väike, mistõttu on valiku võimalused piiratud. Kuid näiteks eelkooli olemasolu loob proovimiseks ja õpilaste tundma õppimiseks võimaluse, samas paljude tavakoolide juures sellist võimalust pole.

Ma arvan, et komplekteerima peaks ikka katsetamise teel, sest sa ei tea, kuidas need lapsed omavahel kokku klapivad, sest kõik mõjutavad üksteist. Üldjuhul pead sa lapsi väga hästi tundma, et teada, keda kokku panna. /Maarja/

Unistatakse sellest, et õpilasi ei jaotataks klassidesse vaid diagnooside alusel, kuna tegelikkus võib hoopis midagi muud olla. Väikeklassiõpetajate jutust kostis ka igatsust selle järele, et nende arvamust küsitakse, kuna just nemad tunnevad koolikeskkonnas lapsi kõige paremini.

Koduklassisüsteemi loomine. Õpetajad nägid koduklassisüsteemi puudumist arengukohana, mille läbi on võimalik parandada väikeklasside toimimist tervikuna. Väikeklassiõpetajad pidasid erivajadustega laste õpetamise puhul oluliseks stabiilse ja turvalise keskkonna tekitamist, mida koduklassid pakuvad. HEV õpilaste jaoks on vajalik oma kindla pesa olemasolu, kus teised õpilased ei käi, sest ilma turvalise õhkkonnata pole ka õppetöö läbiviimine võimalik.

See [klasside vahet ringi käimine] ärritab lapsi, sest muutused mõjutavad neid ja tekitavad teadmatust, millega nad ei oska toime tulla. /Anna/

Pervasiivse arenguhäirega lastele ei mõju ruumi muutused hästi, sest nad vajavad rutiini. Seetõttu peavad väikeklassiõpetajad koduklasside vajadust sedavõrd suureks, et on ise aineõpetajatena valmis klasside vahel liikuma ja loobuma oma ainekabinettidest. Praeguses ajahetkes on problemaatiline ka see, et kõik aineõpetajad ei tunne erivajadustega lapsi ning seega ei saa aru, et selliste laste õpetamiseks on vaja luua sobiv keskkond.

Sobivate ruumide tekitamine. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajate arvates ei ole mõistlik tavakoolide juurde väikeklasse luua, kui selleks ei suudeta luua erivajadustega laste jaoks sobivaid ruume ja keskkonda.

Kui tulevikus läheb uute koolide ehituseks, siis peab kindlasti mõtlema selle peale, kuidas luua selline füüsiline keskkond, sest kaasav haridus ei lähe kuhugile. Ma ikkagi mõtlen, et kui me ei saa suures koolis sellist keskkonda luua, siis me jõuame jälle sinna, et kas on mõtet neid lapsi üldse kaasata suurtesse koolidesse? /Laura/

Oluline on arvestada ruumide suuruse ja paigutusega. Väikeklassiõpetajad tunnevad, et tavakoolis ei mõisteta, et sellistes tingimustes on erivajadustega laste õpetamine raskendatud. On oluline, et füüsiline keskkond oleks vähe stimuleeriv, vaikne ja stabiilne. Lahendustena pakuvad väikeklassiõpetajad välja eraldi maja, korruse või tiiva loomist väikeklassidele, kus oleks lakooniline sisustus, rahulikud värvid ja kõrgemal asuvad aknad, et õpilased ei näeks liiga palju ümbrust. Puudust tuntakse ka teraapiatoast või rahunemisruumist, kuhu oleks õpilast turvaline saata, kui ta ei suuda enam oma käitumist kontrollida ja õpetaja teiste õpilaste turvalisust tagada. Tavakooli kontekstis, kus õpib koos suur hulk lapsi, on kõige raskem saavutada vaikset keskkonda, sest kõiki teisi lapsi ei ole võimalik vahetundides vaigistada. Eraldi korrus või tiib looks võimaluse see saavutada.

Toetavate ja töötavate tugisüsteemide loomine. Väikeklassiõpetajad hindasid tavakoolide juurde loodud tugisüsteeme tihtipeale minimaalseteks. Õpetajad arvasid, et lapsed vajavad rohkem abi, kui nad praegusel hetkel tugisüsteemide poolt saavad. Enim mainiti logopeedide, eripedagoogide ja psühholoogide puudust või ülekoormatust, mille tagajärjel jääb saadav abi minimaalseks. Tavakoolide juures vajavad tugispetsialistide ressursi ka tavaklasside õpilased, mille tagajärjel jääb veelgi vähem aega erivajadustega õpilaste jaoks. Samas ei pruugi ka tugisüsteemide olemasolu tagada häid tulemusi, kui puudub koostöö klassiõpetaja ja tugispetsialistide vahel. Klassiõpetajate arvates aitaks igapäevane koostöö märgatavalt kaasa õpilase arengule, mistõttu oleks vajalik toetavate süsteemide loomine, kus logopeedid ja eripedagoogid töötaksid ainetunni ajal individuaalselt lapsega ning jagaksid näpunäiteid ka klassiõpetajale.

Lisaks tugispetsialistidele tundsid väikeklassiõpetajad puudust tugiisikutest, kes aitaksid neid vajadusel klassiruumis.

Kui klassis tekib olukord, kus üks laps muutub väga vägivaldseks ja ohtlikuks iseendale ja teistele, siis oleks minu meelest ikka vaja tugiisikut, kes võtab selle lapse, sest tal on ju vaja, et teda rahustatakse ja see võib võtta väga kaua aega. /Ülle/

Samas pidasid õpetajad tugiisikute puudumist pigem laiema süsteemi puuduseks, sest madala töötasu tõttu vahelduvad tugiisikud pidevalt, mis omakorda mõjub õpilastele negatiivselt, kuna inimeste pidev vaheldumine häirib stabiilse keskkonna loomist.

Õpetajate toetussüsteemide loomine. Väikeklassiõpetajad arvasid, et erivajadustega lastega töötamine on tihtipeale kurnav, mistõttu tundsid nad vajadust toetuse järele, kuid seda koolides praegusel hetkel veel napib.

See ei ole normaalne, kui ma saan koguaeg mingi sõimuvalangu laste käest, loobitakse asjadega ja jalaga. Ma hakkasin kartma oma vaimse tervise pärast. /Laura/

Intervjuudest tulenes, et õpetajad vajaksid nii psühholoogilist tuge, kuid ka toetust hea ettevalmistuse näol, mis hõlmaks endas paremaid meditsiinilisi teadmisi ning viise lahendamaks agressiivseid olukordi. Nooremad vastajad tõid välja, et alustava õpetaja jaoks on oluline mentorsüsteemi olemasolu, kelle poole vajadusel pöörduda.

Kindlasti on vaja mentorit kõrvale alguses, et õpetajad ära ei ehmuks ja jookseks ja annaksid võimaluse näha teist ja kolmandat ja neljandat aastat ka, sest praegu on juba mõnus.

/Maarja/

Oluline on muidugi ka õpetaja enda tegevus, kuna abi küsimine on vajalik ja seda ei pea kartma, sest kes küsib, seda ka aidatakse.

3.3.2. Väikeklasside maine tõstmine tavakoolis.

Üheks võimalikuks arengukohaks pidasid väikeklassiõpetajad väikeklassi maine tõstmist, kuna tavakoolides on tunda teiste õpilaste poolt negatiivset suhtumist väikeklassidesse.

Tavakoolis võibki seda juhtuda, et me teeme need väikeklassid ja teised lapsed vaatavad, et me olemegi need imelikud ja hullukesed siin teiste keskel. /Kadri/

Selle juures pidasid õpetajad oluliseks ka vanematele selgitada, miks väikeklass on nende lapse jaoks hea, sest tihtipeale tajutakse seda kui lapse kinnipidamisasutusse saatmist. On häbi ja piinlik. Õpetajate poolt tähendab see väga suurt selgitustöö tegemist, et vanemad mõistaksid väikeklassis õppimise eeliseid.

Tähtis on see, et laps areneks õiges keskkonnas, õiges klassis. Praegu ei ole tähtis prestiiži küsimus, et kuidas teised seda näevad. /Ülle/

Lisaks tavaklassi õpilastele on väikeklassiõpetajad tundnud negatiivset või iroonilist suhtumist nendelt kolleegidelt, kes ise erivajadustega õpilastega kokku ei ole puutunud, aga ka aineõpetajatelt, kes ise väikeklassis ainetunde läbi viivad. Mõnede õpetajate puhul on tunda, et nad väldivad väikeklasse ja ei taha seal õpetada.

Mõned kolleegid on päris positiivselt öelnud, et kui tore, et te teete ja püüate, aga on ka sellist naljaviskamist, et kuidas täna sul nende hullukestega läks või, mis siis täna juhtus – kes täna aknast välja lendas? /Laura/

Uurimuses osalenud õpetajad nägid väikeklassidega kaasneva kartuse vähendamise ühe võimaliku lahendusena kooli poolset pidevat selgitustöö tegemist, kaasates kõiki osapooli (õpilasi, õpetajaid ja lapsevanemaid). Õpetajad leidsid, et hetkel on seda tehtud napilt.

Valima peaks hoolikalt ka inimesi, kes sobivad väikeklassi õpetama, sest õpetajate eelarvamuslik suhtumine ja hoiak tekitavad ka õpilastes negatiivset enesehoiakut.

Et ei tuleks selliseid õpetajaid, kes pärast ütlevad, et ega ma NENDE pärast 5 aastat ülikoolis ei õppinud. /Sirje/

Väikeklassiõpetajad tundsid, et seda probleemi ei saagi lahendada vaid koolikeskkonnas, kuna probleem on palju suurem, sest ühiskonnas laiemalt on palju sallimatust erivajaduste suhtes. Seega ei piisa vaid koolikeskkonnas selgitamisest ning pidevast rääkimisest.

3.3.3. Väikeklasside kaasamine kooliellu.

Väikeklassiõpetajad tundsid üldiselt, et tegelikult väikeklasside kaasamist koolis ei toimu. Pigem avaldati arvamust, et väikeklasse, koos keeruliste õpilastega, üritatakse eraldada. Õpetajad tundsid eelkõige füüsilist eraldatust, mis on tihti seotud ruumipuudusega ning sobivate ruumide puudusega, mistõttu paigutatakse väikeklassi ruumid vabadesse kohtadesse, mis võivad asuda teistest klassidest eemal. Selle tagajärjena jäävad kokkupuuted teiste klasside õpilastega väheseks.

Tegelikult koolipäeva jooksul, välja arvatud sööklas söömine, väikeklassi õpilased teiste lastega kokku ei puutu. /Maarja/

Lisaks füüsilisele eraldatusele tundsid väikeklassiõpetajad, et koolis unustatakse tihtipeale väikeklassid ära. Nende arvamust ei küsita, üritustele ei kutsuta ning väikeklasside igapäeva tegevuse kohta huvi ei tunta. Väikeklassiõpetajate arvates arvestatakse tavakoolides üritusi korraldades eelkõige tavaklassidega. Samas tundsid õpetajad, et üritused võiksid toimuda koos, kuna väikeklassides õppivad õpilased on tihti võimelised ja huvitatud osalema. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et väikeklassides on nii palju loomingulisi ja aktiivseid lapsi, kes võiksid olla vabalt kaasatud.

Me jääme rippu kuidagi, et me nagu oleme küll olemas, aga tegelikult meid ei ole olemas. Suure südamega kool, aga maja siseselt sa tunned, et sind ikkagi ei võeta täiega. /Katrin/

Lahendusena nägid väikeklassiõpetajad, et ideaalis võiks väikeklassi õpilasi proovida teatud aja möödudes vähehaaval integreerida suurematesse klassidesse. Kaasamine võiks toimuda

eelkõige kooliürituste või kooli poolt pakutavate huviringide kaudu, mis looksid võimaluse sarnaste huvidega tavaklassi ja väikeklassi õpilaste omavaheliseks suhtluseks.

Väikeklassiõpetajad arvasid ka seda, et kaasamine sõltub palju õpetajast endast.

Mõnikord, kui mõni kolleeg väljendab nõrdimust, et meid jälle ei kutsuta, siis ma mõtlen, et mida sa ise selleks teinud oled? Kas sa ootad kutset kuldsel kandikul? Kui sa näed, et midagi on tulemas, mine tee ära! Ära oota jälle, et sinu eest midagi ära tehakse. /Anneli/

Õpetaja ise peab tegutsema ja häält tegema, et tema klass oleks kaasatud ja õpilastel oleks võimalus suhelda teiste õpilastega. Kui õpetaja tegutseb oma lastega piisavalt ja loob neile võimalusi, siis ei tunta end ka väljajäetuna.

Peatükis toodi välja uurimuses osalenud õpetajate arvamused väikeklasside arenguvõimaluste kohta. Eelkõige leiti, et väikeklasside töö kvaliteeti aitaks tõsta, kui tavakoolidesse loodaks erivajadusega õpilaste jaoks sobivad tingimused. Pingutama peab tavakoolides selle nimel, et koolipere harjuks kaasava hariduse rakendamise tagajärjel toimuvate muudatustega ning erisustega. Tõrjumise ja stigmatiseerimise asemel on erivajadusega õpilasi vaja integreerida koolikeskkonda.

4. ARUTELU

Uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt tuuakse arutelu peatükis välja teoreetiliste seisukohtadega seostatud olulisemad uurimistulemused.

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimuse läbiviimiseks kolm uurimisküsimust:

1. Millised on väikeklasside eelised väikeklassiõpetajate hinnangul?
2. Millised on väikeklasside puudused väikeklassiõpetajate hinnangul?
3. Milliseid arenguvõimalusi näevad väikeklassiõpetajad väikeklasside puhul kaasava hariduse kontekstis?

Arutelus on olulisemad uurimistulemused esitatud uurimisküsimuste järgi. Lisaks olulisematele uurimistulemustele tuuakse välja ka töö piirangud ning töö praktiline väärtus.

Väikeklassi eelised. Väikeklassi üleüldiste eelistena toodi välja väiksemat õpilaste arvu, aja rohkust, lähedaste suhete tekkimist ja turvalist keskkonda. Varasemates uurimustes õpilaste vähesust otseselt eelisena välja ei tooda, kuid seda on nimetatud soodustava tegurina individuaalsel lähenemisel (Bascia & Faubert, 2012; Odden, 1990) ning kohesel sekkumisel (Achilles, 2003).

Tulemuste järgi kasutasid õpetajad suurenenud ajalist ressursi eelkõige õpilaste tarvis, et neid aidata ja kuulata ning suhelda lapsevanematega. Ka McGaughey jt (2013) on toonud ajalise eelisena välja võimalust anda spetsiifilisemat tagasisidet. Õpetajad tõid välja, et õpilasi ei saa üksi jätta ning seetõttu ei saa tihti ka kolleegidega suhelda. Bascia ja Faubert'i (2012) uurimuses, kus küll ei uuritud ainult erivajadusega õpilastest koosnevaid väikeklasse, vaid vähendatud õpilaste arvuga klasse, kuhu lisati erivajadusega lapsi, leiti vastupidiselt, et ajalise ressursi olemasolu võimaldab rohkem suhelda ka teiste õpetajatega. See väide vajaks seega põhjalikumat uurimist.

Väikeklassi eeliseks pidasid õpetajad lähedaste suhete tekkimist, kuna üksteist õpitakse hästi tundma ning tekib usaldus, mis on kooskõlas Richmond ja Smith'i (1990) uurimusega, milles leiti samuti, et klassiõpetajad tunnevad HEV õpilasi kõige paremini. Väikeklassi eeliseks peeti ka vaiksemat ja struktureeritumat klassiruumi, mis tagab erivajadusega õpilaste jaoks vajaliku turvalisuse. Müravaesust (Achilles, 2003; Eelmäe, 2016) ja väliste ärritajate vähesust (Liivamägi, 2013) on ka varasemalt välja toodud.

Uurimuse tulemused näitavad, et õppetöö puhul peavad õpetajad väikeklassi oluliseks eeliseks eelkõige õpilase eripäradega arvestamise võimalust, võimetekohase õppe võimaldamist, arengu pidevat jälgimist, õpilaste toetamist tunnis, sobiva õppematerjali loomist ja tunnist osavõtu suurenemist. Väljatoodud eelistest võib järeldada, et väikeklassi õpetajad lähtuvad tunni planeerimisel ning läbiviimisel eelkõige õpilaste eripäradest ja sellega seondult nende vajadustest, mis viitab õppetöö kvaliteetsusele. Ka Harfitt'i (2011) uurimusest selgus, et väiksemas klassis saab õppetööd läbi viia kvaliteetsemalt. Uurimuse tulemustest ei saa siiski järeldada ei kooskõla ega ebakõla Harfitt'i (2011) poolt välja toodud teise tulemusega, millega väidetakse, et õpetajad suhtuvad uute ja teistsuguste õpetamismeetodite kasutusele võtmisesse vaenulikult. Töö uurimustest selgus, et õpetajad peavad oluliseks õppetöö individualiseerimist õpilaste võimetest lähtuvalt, sobiva õppematerjali loomist, õpilaste arengut ja eripäradega arvestamist õppetöös, kuid see ei välista samas nende vaenulikkust uute õpetamismeetodite suhtes, sest väikeklassi puuduste juures nimetati õppematerjali puudust ning tavapäraselt kasutatavate õpetamismeetodite piiratust, mis võivad tekitada õpetajates negatiivseid emotsioone, kuna õppetööd ei ole võimalik harjumuspäraselt läbi viia.

Töös väljatoodud õppetööga seonduvad eelised on suurel määral kooskõlas teoorias väljatoodud seisukohtadega. Tunnist osavõtu suurenemist saab seostada Canadian Teachers' Federation'i (2012) ning Achilles'i (2003) uurimustes järeldatuga, et väiksemates klassides on nii kaasamine õppetöösse kui ka klassivälisesse tegevustesse suurem. Kuna Nye jt (1992)

leidsid, et suurem kaasatus õppetöösse püsis edasi ka õpilase tavaklassi pöördumisel, siis sellest võib järeldada, et tunnist osavõtu suurenemine on kauakestvaks väikeklassi eeliseks.

Väikeklasside üheks eeliseks saab pidada ka paindlikkust. Töös on paindlikkust, kui ühte olulist väikeklassiga kaasnevat tegurit, rõhutatud õppetöö planeerimisel, õpetajate suhtumises õpilastesse ja lapsevanemate suhtumises kooli. Odden (1990) on leidnud, et eelkõige annab väiksemas klassis õpetamine õpetajatele võimaluse õppetööd läbi viia paindlikumalt. Tulemustest selgus, et klassiväline tegevus ei vaja suurt organiseerimist ja ajalist ette planeerimist, mis ühtib ka Bascia ja Faubert'i (2012) ning Achilles'i (2003) poolt väljatooduga, et väiksemates klassides saab klassivälist tegevust paindlikumalt läbi viia.

Mitmetes uurimustes (Canadian Teachers' Federation, 2012; Eelmäe, 2016; Liivamägi, 2013; McCrea, 1996; Vainikainen et al., 2017) tuuakse väikeklassi eelisena välja õppetöö tulemuste paranemist, kusjuures Keith jt (1990) on mõõtnud tulemuste paranemist lausa õppeaineti. Läbi viidud töös nii täpseid tulemusi ei selgunud. Uurimuses osalenud väikeklassiõpetajad tõid välja, et õppetöö on erivajadusega õpilaste jaoks tihti raske ja keeruline, kuid väikeklassis õppimine võimaldab õpetajatel neid selles ulatuslikumalt ja pidevamalt aidata ja toetada. Ka teoreetikud (Vainikainen et al., 2017; Wadron & Van Zandt-Allen, 1999) on väikeklassi eelisena välja toonud õpilaste suurenenud võimalust küsida abi ning seda ka saada. Varasematest uurimustest (Canadian Teachers' Federation, 2012; McGaughey, Wade, & Zhao, 2013) ning tulemustest lähtuvalt võib väita, et väiksemad klassid võimaldavad õpetajatel rohkem arvestada õpilaste eripäradega.

Uurimistulemused kattuvad Vainikainen'i jt (2017) ning Bascia ja Faubert'i (2012) tulemustega ka selles osas, mis puudutab väikeklassi õpilaste ja õpetaja vahel tihedamat suhtlust. Siiski tuleks sellesse tulemusse suhtuda kriitiliselt, kuna leitud on, et ka suures klassis õppides on HEV õpilase ja õpetaja vaheline kontakt tihe (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 2006).

Õpilaste käitumise paranemise ja väiksemas klassis õppimise vahel nähakse positiivseid seoseid nii korraldatud uurimuses, kui ka varasemates töödes (Canadian Teachers' Federation, 2012; McCrea, 1996). Töö tulemused näitasid, et õpetajad kasutavad väikeklassis käitumist toetavaid süsteeme, et sobimatut käitumist muuta ning parandada õpilaste sotsiaalseid oskusi. Ka Sanacore (1997) on leidnud, et väiksemates klassides saavad õpetajad tegeleda efektiivsemalt just segava käitumisega.

Väikeklassi puudused. Väikeklassi puuduste uurimisel selgus, et eelkõige ei rahulda õpetajaid praegused tavakoolide poolt pakutavad füüsilised tingimused, kuna tavakoolide

ruumid ei arvesta HEV õpilaste vajadustega. Ka mitmetes varasemates töödes on uurimistulemused näidanud rahulolematust füüsilise keskkonna suhtes. Burch jt (2010) tõid välja, et väiksemate klassikomplektide juurde loomine tekitab koolides üleüldise ruumipuuduse, mistõttu peavad õpetajad tunde läbi viima ka selleks sobimatutes kohtades (Wexler et al., 1998).

Puudusena nähakse raskusi komplekteerimisel, kuna tavakoolide juures on HEV õpilaste valik kitsas ja seetõttu on keeruline leida omavahel sobivat gruppi. Tihti satub ka väikeklasside puhul ühte klassi liiga palju erinevaid õpilasi, mis muudavad õpetaja töö keeruliseks. Varasemad uurimistulemused näitavad sama (Canadian Teachers' Federation, 2012; Keith et al., 1993). Õpetajad leidsid, et oluline oleks õpilaste omavaheline sobivus, samas ei saa järeldada sellest, et selle all pidasid õpetajad silmas sarnaste diagnoosidega õpilasi, kuigi Keith jt. (1993) uurimuses tulenes, et sarnaste diagnoosidega õpilaste paigutamine ühte klassi tagab paremad õpitulemused ning esineb vähem käitumishäireid. Samas on oluline välja tuua, et Keith jt (1993) järgi ei mõjuta erisuste paljusus õpilase motivatsiooni ega õpetaja poolt kasutatavaid õpetamismeetodeid. Töös toovad õpetajad välja, et erisuste paljusus tekitab konflikte õpilaste vahel ning see tekitab omakorda rahulolematust lapsevanemates. Samasugusele tulemusele jõudis oma töös ka Eelmäe (2016), kus toodi välja, et kokkusobimatuse puhul tekkinud klassisisised käitumisprobleemid mõjutavad negatiivselt koostööd lapsevanematega.

Tulemustes leiti, et tavakoolides on väikeklassi õpilased teistest eraldatud nii sotsiaalselt kui füüsiliselt. Sama järelduseni on jõudnud varasemates magistritöödes ka Eelmäe (2016) ja Jõks (2014). Jõksi (2014) tööst selgus, et eraldatus loob olukorra, kus sõprade ring väheneb. Samas võib väikeklassiõpetajate soove pidada vastandlikeks, sest soovitakse suuremat kaasamist tavakooli keskkonda, kuid arenguvõimaluste juures tuuakse füüsilise keskkonna parandamise juures välja, et see peab olema vaikne, turvaline, mida on raske saavutada õpilastest tulvil keskkonnas. Vaikust ja rahu ihates ei saa füüsiline klassiruum asetseda tavaklasside keskel, mis seabki piirangud füüsiliseks kaasamiseks.

Sarnaselt korraldatud uurimuses leitule nähakse ka eelnevalt läbiviidud uuringutes tavakoolide probleemina tavaõpilaste tõrjuvat hoiakut HEV õpilaste suhtes (de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013; Godeau et al., 2010; Nowicki, 2006). Nii korraldatud uuringu kui ka de Boer jt (2010) uurimusest tuleneb, et käitumiserisused võivad olla tõrjumise põhjuseks. Samas toob de Boer jt (2010) välja, et tihti võivad käitumisprobleemid tekkida tõrjuvast suhtumisest. Töö tulemused ei võimalda täpsemalt järeldada, kas tõrjutus tuleneb käitumiserisustest või vastupidi. Igatahes tunnevad õpetajad, et väikeklassides õppivad

erivajadusega õpilased on nii tavaklassides õppivate õpilaste ning kohati ka teiste õpetajate poolt tõrjutud ja märkavad selle mõju õpilastele.

Õpetajad näevad, et tavakool ei ole erivajadusega õpilastele kerge koht. Loodud väikeklassides õppimine võimaldab neil õppetööga hakkama saada, kuid koolikeskkonnas ei ole neid märgata. Kaasava hariduse praktiseerimise tõttu on oluline, et tavakoolides tegeletakse õpilaste omavahelise integratsiooni ja erivajadusega õpilaste kaasamisega. Prantsusmaal tehti tõrjutusest vabanemiseks muudatusi nii õppe- kui ka ainekavadesse, kuhu lisati teemasid, mis aitaksid õpetajatel käsitleda eripäradega seotud teemasid (Godeau et al., 2010). Töö autor leiab, et ka Eesti kontekstis võiks selle peale mõelda. Muudatusi mitte tehes ei saa loota ja oodata olukorra muutumist.

Õpetajad tõid väikeklassi puudusena välja õpilaste vähesese iseseisvuse ja õpitud abituse tekkimise. Seda võib pidada eeliste juures välja toodud toetamise ja aitamise ning eripäradega arvestamise jms pahupoolena. Töö tulemused ühtivad Vainikainen'i jt (2017) poolt leitud, et erivajadusega õpilaste suurem toetamine väikeklassis mõjutab negatiivselt nende iseseisva töö planeerimise ja teostamise oskuste välja kujunemist.

Eeldatakse, et väiksemates klassides, kuhu on kaasatud erivajadusega õpilasi, õpetavad õpetajad vajavad teistsugust väljaõpet (Odden, 1990), sest õpetajad peavad olema valmis muutma õppetöö läbiviimist, sh õpetamismeetodeid (Richmond & Smith, 1990). Eestis nähakse väikeklassi puudusena õpetajate ebapiisavat väljaõpet (Jõks, 2014; Liivamägi, 2013). Läbi viidud uurimuse tulemustega varasemad uurimused ei kattu, kuigi taustandmete põhjal puudub üheteistkümnest õpetajast viiel eripedagoogiline väljaõpe. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et kuigi õppetöö läbiviimine valmistab kohati raskusi, siis eelkõige tulenevad need õpilaste käitumisraskustest, õpilaste omavahelistest keerulistest suhetest, vähesest iseseisvusest, klassiruumis valitsevast erisuste paljususest ja õpilaste kohatisest madalast võimekusest. Läbi viidud uurimuse põhjal võib väita, et eelkõige hindavad õpetajad õpilaste tundmist ja sellest lähtuvalt õppetöö planeerimist ning pigem vajaksid nad rohkem meditsiinilisi teadmisi ning abistamist agressiivse käitumisega toimetulekul. Kuid sarnaselt Keith jt (1993) uurimuses väljatooduga, leiti, et abi oleks vaja õppematerjalide koostamisel.

Väikeklasside arenguvõimalused tavakoolide juures. Kuigi väiksemates klassides õpetamist nähakse võimalusena õpet kvaliteetsemaks muuta (Wexler et al., 1998), siis HEV õpilaste puhul tasub meeles pidada, et õppetöö efektiivseks läbiviimiseks on vaja õigeid tingimusi. Earthman (2002) leidis, et tavakoolide füüsiline keskkond on sobimatu nii erivajadusega õpilaste vastuvõtmiseks kui ka tavaklassidest erinevate klassikomplektide

loomiseks. Töö tulemustest selgub, et just sobivate tingimuste loomist nähakse tavakoolis HEV õpilaste õpetamisel arengukohana. Kuigi väikeklassiõpetajad pingutavad igapäevaselt, et õpilased saaksid enda võimetest lähtuvalt õppida (Skogen & Holmberg, 2004) siis arengukohtadena on välja toodud need tegurid, kus õpetajad tunnevad end võimetuna olukorda muuta.

Uue seadusega on HEV õpilaste hariduse eest vastutama pandud koolijuht, mis tähendab, et eriklasside loomine ja efektiivsus sõltub väga palju koolijuhhi tarkusest otsuste tegemisel. Õpetajate arvates on HEV õpilaste jaoks vajalik luua tavakoolide juurde sobilikud klassiruumid koos rahuliku keskkonnaga, toetada piisavalt õpetajaid, luua töötavad ja toetavad tugisüsteemid, koduklassi süsteem, mõelda läbi klasside komplekteerimine ja erivajadusega õpilaste kaasamine, mis võiks aidata tõsta ka väikeklasside mainet koolikeskkonnas.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2018) tehtud muutused võiksid siiski aidata kaasa mõningate praeguste kitsaskohtade lahendamisele. Näiteks on loobutud diagnooside põhisest eriklasside loomisest, mis võis koolides olla komplekteerimise põhimõtete aluseks. Õpetajad tõid töö tulemustes välja, et pigem samasuguste või sarnaste diagnoosidega õpilaste paigutamine ühte klassi ei pruugi sobida ning klassidesse jaotamise eelduseks peaks olema õpilase tundmine. Samas ei lahenda seadusandluse muutused HEV õpilaste kitsast valikut tavakoolide juures. Küll on seadusandluse muutuste tagajärjel koolidele tugisüsteemide loomiseks raha juurde eraldatud. Seega võiks loota, et see aitab kaasa toetavate ja töötavate tugisüsteemide loomisele, millest õpetajad unistavad.

Koduklassisüsteemi loomise vajadust on Eestis toonitanud ka eripedagoog ja metoodik Ana Kontor (Missugused on..., 2013), kuid ilmselt ei ole see teadmine veel kõikidesse koolidesse jõudnud, sestap katsetatakse väga erinevate süsteemidega, mis erivajadustega laste kvaliteetset õpetamist ei soosi.

Taustandmetest selgus ka, et Eestis ei kasutata väikeklasside õpilaste puhul võimalust neid kaasata kasvõi mõneks tunniks tavaklassi juurde.

Kaasamise puhul on keeruline leida kuldset keskteed. Õpetajad tunnevad, et praegusel juhul on eraldatus nii füüsiline kui ka sotsiaalne, kuid samas leitakse, et väikeklassi ruumid võiksid ikka rahuliku keskkonna eesmärgil tavaklassidest eraldi olla.

Ka sotsiaalse kaasamise puhul toodi välja, et õpetaja peab õpilaste kaasamiseks ise aktiivsust ja tahet üles näitama. Siiski ei lahenda see tõrjutuse ja stigmatiseerimise probleemi ning ei aita kaasa väikeklasside maine tõstmisele. Nende probleemide lahendamiseks on õpetajatel vaja abi. Godeau jt (2010) on välja toonud, et erivajadustest on vaja rohkem

rääkida ka koolikeskkonnas, lisades vastavaid teemasid õppe- ja ainekavadesse. Samas on selge, et koolikeskkonda ei saa lahutada ühiskonnast: ühiskond tervikuna peab muutuma sallivamaks. Jacklin (1998) on leidnud, et just eriklassides õppivate õpilaste kaasamine mõneks tunniks tavaklassidesse, võimaldab suuremat sotsiaalset kaasamist, kuid töö taustandmetest selgus, et praegu sellist võimalust ei kasutata. See võib siiski olla selgitatav sellega, et uurimuses osalenud õpetajad õpetasid eelkõige nooremaid õpilasi. Teoreetilised lähtekohad (Achilles, 2003; Nye et al., 1992; Wexler, 1998) kinnitavad samuti, et nooremas kooliastmes on väiksemates klassides õppimine kõige efektiivsem juhul, kui õpilasi ei kaasata mõningateks tundideks suurema klassi juurde. Siiski tuleks Eesti kontekstis mõelda paindlikuma süsteemi loomisele. Väikeklasside tugevam seotus ning mõningad ühised tunnid tavaklassidega võiks luua võimaluse erivajadusega õpilasi kaasata tagasi tavaklassi.

Autori arvates on töös mitmeid piiranguid, millele on vaja pöörata tähelepanu. Kuna uurimus viidi läbi kasutades kvalitatiivset uurimismeetodit, siis meetodi piiranguna ei saa töö tulemusi üldistada kõikidele väikeklassiõpetajatele.

Teoreetilise osa puhul oli piiranguks materjali vähesus. Teadusartiklites on väga vähe uuritud erivajadustega laste jaoks mõeldud väiksemaid klassikollektiive. Töös väljendub materjali vähesus piiranguna teoreetilise osa puhul, kuna puuduvad eelnevad uurimused HEV õpilaste jaoks loodud väikeklasside mõju kohta, seetõttu on uurimuse alla võetud õpilaste vähendamise mõju tavaklassidele ja kaasavatele klassidele.

Valimi esmane ebaõnnestunud moodustamine võis tuleneda sellest, et see võis jääda õpetaja/koolijuhi jaoks väga kiiresse aega (detsembrikuu), mistõttu kogunes vastuseid vähe ja uurimuse läbiviija pidi muutma oma strateegiat. Mõistlikum oleks olnud valimit moodustada novembrikuus. Valimi moodustamisel oleks kindlasti aega kokku hoidnud ka väikeklasside nimekirja saamiseks teabenõude esitamine Haridus- ja teadusministeeriumisse. See oleks võimaldanud kiirendada valimi moodustamise protsessi ning alustada varem andmekogumisega.

Andmekogumise puhul tuleb välja tuua, et samale päevale sattus kolm intervjuud. Uuriija oli sellest teadlik, kuid kuna intervjuueeritavatele sobis just see päev, vahemaa oli pikk ning töölt vabade päevade võtmine osutus keeruliseks, siis viidi ikkagi planeeritud kolm intervjuud läbi, kuid intervjuude ajad paigutati nõnda, et iga intervjuu vahele jäi kaks vaba tundi. Ühel päeval kolme intervjuu läbiviimine võis mõjutada intervjuude kvaliteeti, kuna uuriija võis tunda end väsinuna, mille tagajärjel hajus tähelepanu ja intervjuude läbiviimise põhjalikkus kannatas.

Eraldi tuleb rõhutada ka seda, et uurijal puudus eelnev kogemus kvalitatiivse uurimismeetodiga, mis võis avalduda kohatises ebakindluses nii andmekogumises, andmeanalüüsis kui ka tulemuste kirjutamises. Seetõttu oli eesmärgiks oma tegevustes olla läbipaistev. Uurijapäevikut täitis autor tihti ja püüdis kõiki tundeid, mõtteid reflekteerida. Andmeanalüüsil kodeeriti ja kategoriseeriti korduvalt, kaasati ka kaaskodeerija.

Töö piiranguna võis mõjuda ka see, et töö autor on ka ise väikeklassi õpetaja, mistõttu võisid isiklikud kogemused ja emotsioonid alateadlikult mõjutada uurimuse läbiviimist.

Uurimuse praktilise väärtusena saab tuua välja, et varasemalt pole eestikeelsetes töodes nii põhjalikult väikeklasside olemust, õppekorraldust, eeliseid, puudusi ja arenguvõimalusi lahatud. Töö on tehtud eesmärgiga olla aluseks järgmistele töödele. Eraldi vääriks uurimist koolijuhtide seisukohad eriklasside moodustamisel tavakoolide juurde (raskused, kasud jne) ning eriklasside ja kaasava hariduse seotus.

Autor näeb töö puhul praktilist väärtust eelkõige väikeklassiõpetajate jaoks. Loodetavasti võimaldavad töös esitletud tulemused analüüsida neid enda töö kontekstis. Kindlasti leidub parajal määral äratundmist ja jagatud arusaamu, pakkudes lohutust ning kindlust enda valitud teel. Ehk leiavad väikeklassiõpetajad siit enda jaoks uusi mõtteid, mis on omakorda aluseks uutele ideedele ning mõtetele, mida oma edasises töös praktiseerida või millest juhinduda. Ning võib-olla on väikeklassiõpetajate jaoks töö tulemustes välja toodud selliseid kogemusi, mida on enda töös võimalik ennetada või millest õppida. Koolijuhi jaoks seisneb praktiline väärtus kindlasti töö tulemustes väljatoodud arengukohtades ja praktilistes ideedes, kuidas võiks eriklassidega ja HEV õpilastega seotud probleeme koolitasandil lahendada. Töö praktiline väärtus on oluline ka töö autorile endale kui väikeklassiõpetajale. Selle töö kirjutamine on aidanud reflekteerida oma tegevuse üle, näha väikeklassiõpetajana selgemalt ohte ja tugevusi.

Tänu sõnad

Magistritöö kirjutamisel olen aru saanud, et kuigi mina olen selle töö autoriks, siis „*no man is an island*” (J. Donne) ehk mitte ükski inimene ei ole saar! Mind on suunanud ja aidanud kümned inimesed. Ma tänan oma perekonda ja sõpru, kelle toetavad sõnad kasvatasid halvimatel hetkedel mu eneseusku.

Ma tänan oma kolleege, kes võtsid vaevaks mind asendada klassi ees, kui mina seal ülikooli töttu ei saanud olla.

Ma tänan oma kursusekaaslasid. Meie ühtehoidvas seltskonnas oli turvaline ning innustav õppida!

Ma tänan oma juhendajat, kelle teravus, asjalikkus ja täpsus tasakaalustas minu liigset emotsionaalsust ja pikka juttu.

Ma tänan oma kaaskodeerijat, kes aitas mul enda andmeanalüüsi puhul kindlust leida.

Eelkõige tänan ma neid väikeklassiõpetajaid, kes võtsid vaevaks mulle rääkida oma lugusid. See oli teekonna vaieldamatult kõige põnevam osa. Mul ei jäägi midagi muud üle, kui lõpetuseks tsiteerida ühte väikeklassiõpetajat, kes arvas oma kolleegide kohta järgnevalt: „Kuna töö on raske, siis sellepärast on ka inimesed kenad, lihtsad ja mõistvad.”

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

..... (allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Achilles, C.M. (2003). *How Class Size Makes a Difference: What the Research Says. The Impact of Class-Size Reduction (CSR)*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED475012>
- Bascia, N., Faubert, B. (2012). Primary Class Size Reduction: How Policy Space, Physical Space and Spatiality Shape What Happens in Real Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 344–364.
- Blatchford, P., Basset, P., & Brown, P. (2011). Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class Size, Pupil Attentiveness and Peer Relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15–36.
- Burch, P., Theoharis, G., Rauscher E. (2010). Class Size Reduction in Practice: Investigating the Influence of the Elementary School Principal. *Educational Policy*, 24(2), 330–358.
- Canadian Teachers' Federation (2012). *Class Size and Student Diversity: Two Sides of the Same Coin*. Külastatud aadressil <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/classroomdiversityandsize.pdf>
- de Boer, A., Pijl, S, J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendship of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.
- Denny, K., & Oppedisano, V. (2013). The Surprising Effect of Larger Class Sizes: Evidence Using Two Identification Strategies. *Labour Economics*, 23(4), 57–65.
- Earthman, G. I. (2002). *School Facility Conditions and Student Academic Achievement*. Külastatud aadressil https://nctaf.org/wp-content/uploads/ucla_2002_article.pdf
- Eelmäe, A. (2016). *Väikeklasside olevik õpilaste, õpetajate ning lapsevanemate hinnangul*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eesti hariduse viis väljakutset. Eesti haridusstrateegia 2012-2020. (2012). Külastatud aadressil <http://www.haridusfoorum.ee/images/stories/haridusstrateegia/eesti-haridusstrateegia-2012-2020-projekt.pdf>

Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class Size and Student Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1–10.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The ‘‘Why’s’’ of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368.

Forbes, F. (2007). Towards Inclusion: An Australian Perspective. *Support for learning*, 22(2), 66–71.

Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010). Improving Attitudes Towards Children with Disabilities in a School Context: A Cluster Randomized Intervention Study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236–242.

Harfitt, G. J. (2011). Why ‘Small’ Can Be Better: An Exploration of the Relationships Between Class Size and Pedagogical Practices. *Research Papers in Education*, 28(3), 330–345.

Haridussilm (2017). Külastatud aadressil <http://www.haridussilm.ee>

Hoxby, C. M. (2000). The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239–1285.

Howes, A. (2003). Teaching Reforms and the Impact of Paid Adult Support on Participation and Learning in Mainstream Schools. *Support for Learning*, 18(4), 147–153.

Hyunkuku, C., Glewwe, P., & Whitler, M. (2012). Do Reductions in Class Size Raise Students' Test Scores? Evidence from Population Variation in Minnesota Elementary Schools. *Economics of Education Review*, 31(3), 77–95.

- Jacklin, A. (1998). The Transfer Process Between Special and Mainstream Schools: The Pupils Experience. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2), 155–169.
- Jõks, K. (2014). *Õpetajate ja lapsevanemate rahulolu väikeklassidega elukohajärgsetes koolides Raasiku ja Rae valla näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Keith, P. B., Keith, T. Z., Young, D. A., Fortune, J. C., & Abrams, P. (1993). *Investigating the Influences of Class Size and Class Mix on Special Education Student Outcomes: Phase One Results*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED355708>
- Kivirand, T. (2017). Haridusliku erivajadustega laste õpetamisele paindlikkust ja lisaraha juurde. *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2017/11/hariduslike-erivajadustega-lastepetamisele-paindlikkust-ja-lisaraha-juurde/>
- Konstantopoulos, S. (2007). *Do Small Classes Reduce the Achievement Gap Between Low and High Achievers? Evidence from Project STAR*. Külastatud aadressil <http://ftp.iza.org/dp2904.pdf>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Liivamägi, I. (2013). *Rahulolu väikeklasside tööga*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from “Why” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Malak, S. (2013). Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre Service Teachers’ Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *International Journal of Instruction*, 6(1), 195–214.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

- McCrea, L. (1996). *A Review of Literature: Special Education and Class Size*. Michigan State Board of Education. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407387.pdf>
- McGaughey, T. A., Wade, J. H., & Zhao, H. (2013). *Academic Supports Provided for Struggling High School Students*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED557667>
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Sage Journals*, 15(1), 63–84.
- Missugused on teie kogemused väikeklassidega? (2013) *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2013/05/missugused-on-teie-kogemused-vaikeklassidega/>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30.
- Nowicki E. A. (2006). A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children Attitudes Towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–338.
- Nye, B. A., Achilles, C. M., Zaharias, J. B., Fulton, B. D., & Wallenhorst, M. P. (1992). *Small Is Far Better. A Report on Three Class-Size Initiatives: Tennessee's Student Teacher Achievement Ratio (STAR) Project (8/85-8/89), Lasting Benefits Study (LBS: 9/89-7/92), and Project CHALLENGE (7/89-7/92) as a Policy Application (Preliminary Results)*. Paper No. 5. Tennessee State University. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354091.pdf>
- Odden, A. (1990). Class Size and Student Achievement: Research-Based Policy Alternatives. *Educational Evaluation and Policy analysis*. 12(2), 213–227.
- Puudega lapse hariduse eest vastutab kodukooli direktor. (2018). *Puutepunktid*, 65, 3–5.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). *Riigi Teataja I*, 22.01. 2018, 3. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I* 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

- Rice, K. J. (1999). The Impact of Class Size on Instructional Strategies and the Use of Time in High School Mathematics and Science Courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 215–229.
- Richmond, R. C., & Smith, C. J. (1990) Support for Special Needs: The Class Teacher's Perspective. *Oxford Review of Education*. 16(3) 295–310.
- Rose, R., & Coles, C. (2002). Special and Mainstream School Collaboration for the Promotion of Inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 51–72.
- Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Külastatud aadressil <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Põhiraport-final.pdf>
- Rämmer, A. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Valimi moodustamine. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, W. G., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Sage Journal*, 15(1), 85–109.
- Sanacore, J. (1997). *Reaching Out to a Diversity of Learners: Innovative Educators Need Substantial Support*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED404613>
- Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. J. (2006). Contacts with Classmates: The Social Position of Pupils with Down's Syndrome in Dutch Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212–220.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Haridus- ja Teadusministeerium: El Paradiso.
- Sutrop, M., Toming, H., & Kõnnussaar, T. (2017). *Hea kooli käsiraamat*. Tartu: EKSA.
- Tammemäe, T. (2013). Väikeklass? Väikeklass! *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2013/12/vaikeklass-vaikeklass/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Külastatud aadressil http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vainikainen, M-P., Hienonen, N., & Hotulainen, R. (2017). Class Size as a Means of Three-Tiered Support in Finnish Primary Schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96–104.

Vapper, T. (2016). Väikeklass on mõne õpilase jaoks parim võimalus. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/09/vaikeklass-on-mone-opilase-jaoks-parim-voimalus/>

Väikeklassidel on tulevikku...kuid ka arenguruumi! (2013). *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2013/05/vaikeklassidel-on-tulevikku-kuid-ka-arenguruumi/>

Waldron, K. A., & Van Zandt-Allen, L. (1999). Successful Strategies for Inclusion at the Middle Level. *Middle School Journal*, 30(4), 18–28.

Wexler, E., Izu, J., Carlos, L., Fuller, B., Hayward, G., & Kirst, M. (1998). *California Class Size Reduction: Implications for Equity, Practice & Implementation. Policy Analysis for California Education. University of California, Berkeley*. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED423602>

Lisa 1 - Kirja koopia

Tere!

Minu nimi on Kaisa Musting. Töötan Tartu Herbert Masingu Koolis pervasiivsete õpilaste väikeklassiõpetajana ning individuaalõpetajana ja õpin Tartu Ülikoolis hariduskorraldust. Oma magistritöö tarbeks uurin ma väikeklassiõpetajate arvamusi väikeklassi puuduste, eeliste ning arendusvõimaluste kohta.

Kirjutan Teile seetõttu, kuna soovin teada, kas Teie koolis on loodud haridusliku erivajadusega laste jaoks väikeklass(e) (PGS § 51 lg 1 p10). Kui on, kas sellisel juhul oleks võimalik, et Te edastaksite mulle väikeklassiõpetajate kontakti (väga hästi sobiks e-maili aadress), et ma saaksin nendega ise ühendust võtta ning neid läbiviidava uurimusega põhjalikumalt tutvustada ning osalemiseks nõusolekut küsida.

Anonüümsus on tagatud kõikidele koolidele ja väikeklassiõpetajatele, kes uurimuses osalevad.

Igasugustele täiendavatele küsimustele vastan meeleldi.

Ma loodan, et Teil on mahti minu kirjale vastata!

Tänulikult,
Kaisa Musting

Lisa 2 - Kogutud taustandmed

Intervjueeritav	Õpilaste arv klassis	Kooliaste	Õppimine koos tavaklassiga?*	Ametikoht
Kadri	3, 4, 5	I ja II kooliaste	ei	aineõpetaja VK-des
Piret	3	II kooliaste	ei	klassiõpetaja
Tiina	5	I kooliaste	ei	klassiõpetaja
Laura	3	II kooliaste	ei	klassiõpetaja, eripedagoog
Ülle	5	II kooliaste	ei	klassiõpetaja
Anna	5	III kooliaste	ei	VK klassijuhataja, aineõpetaja VK-des
Katrin	5	I kooliaste	ei	klassiõpetaja
Maarja	4	I kooliaste	ei	klassiõpetaja
Anneli	5	II kooliaste	ei	klassiõpetaja
Sirje	4	III kooliaste	ei	VK klassijuhataja, aineõpetaja VK-des
Jelena	3, 4, 5	I ja II kooliaste	ei	VK klassijuhataja, aineõpetaja VK-des

*Märkus. * kas osad ained on väikeklassiõpilastel koos tavaklassiga?*

Lisa 3 - Andmekogumisinstrument

INTERVJUU KAVA VÄIKEKLASSIÕPETAJATEGA

Taustandmed:

- Vanus
- Haridus (klassiõpetaja, eripedagoog, eripedagoogiline täiendõpe?)
- Kui kaua on õpetanud väikeklassis?
- Kuidas sattusite õpetama väikeklassi?
- Eelnevad kogemused õpetajana:
 - Mitu aastat töötanud õpetajana?
 - Kas on olnud õpetaja tavaklassis?
 - Kas ja millised on eelnevad kogemused HEV õpilastega?

1. Millised on väikeklasside eelised väikeklassiõpetajate hinnangul?

2. Millised on väikeklasside puudused väikeklassiõpetajate hinnangul?

-
- Kuidas mõjutab väikeklassis õppimine HEV õpilase käitumist?
 - Mida positiivset märkate?
 - Mida negatiivset märkate?
 - Kuidas mõjutab väikeklassis õppimine õpilaste õpitulemusi?
 - Mida positiivset olete märganud?
 - Mida negatiivset olete märganud?
 - Mis on väikeklassides õpetamise eelised?
 - Milliseid meetodeid Te saate kasutada väikeses klassis õpetades?
 - Mis on väikeklassides õpetamise puudused?
 - Milliseid meetodeid saate kasutada väikeklassis vähem või ei saa kasutada?
 - Mis Teile väikeklasside juures meeldib?
 - Mis Teile väikeklasside juures ei meeldi?

3. Milliseid arenguvõimalusi näevad väikeklassiõpetajad väikeklasside puhul kaasava hariduse kontekstis?

- Millisena näete väikeklasside toimimist tulevikus?
 - Kuidas on väikeklass kaasatud teie arvates koolis?
 - Kuidas võiks VK-d veel kaasata tavakoolis?
- Mida muudaksite väikeklasside puhul?

- Mida saaksite ise teha, väikeklasside toimimist tulevikus parandada?
 - Milliseid oskusi, teadmisi vajaksite selleks juurde?
- Millist tagasisidet olete väikeklasside toimimise kohta saanud lastevanematelt?
 - Millega on lapsevanemad tagasiside põhjal enim rahul?
 - Millal või milliste aspektide puhul on olnud tunda lapsevanemate rahulolematust?
 - Mida saaksid Teie arvates teha lapsevanemad, et väikeklasside toimimist parandada?

Lisa 4 - Transkribeerimise andmed

Intervjueeritav	Intervjuu pikkus	Transkriptsiooni maht lehekülgedes
Kadri	26 min 51 s	9
Piret	46 min 28 s	15
Tiina	59 min 57 s	16
Laura	55 min 38 s	16
Ülle	44 min 7 s	12
Anna	36 min 56 s	8
Katrin	49 min 4 s	14
Maarja	1 h 0 min 38 s	16
Anneli	35 min 12 s	9
Sirje	42 min 24 s	11
Jelena	24 min 4 s	8

Lisa 5 - QCAmapi programmis kodeerimine

Tekst	Kood
<i>ja, jah, et just ikka väga palju seda näpuga juures olemist ja juhendite kooslugemist ja noh kõike seda on hästi vaja neile et et jah</i>	Õpilase pidev juhendamine
<i>jah, kogu aeg juures, kogu aeg toetada, aidata üle aidata sellest olukorrast et et kui ta jääb nagu nii-öelda kinni, et ta ütleb mmm ma ei oska siin mitte midagi teha, et siis kohe, et noh tasakesi vaatame rahulikult edasi</i>	Õpilase aitamine ja toetamine õppetöös
<i>ükski tund ei ole nii väga sarnane, et noh kui tal ikkagi tuju täna teha ei ole, ta on millegi pärast häiritud on, et siis noh, no siis tuleb leida see sobiv meetod parasjagu talle, et et hakata, et noh vaatame ja vaatame rahulikult ja vaatame, teeme niimoodi, et ma ei oska siin, no selline rahulik, malbe, noh et noh see on tavaklassis ka ma kujutan ette, et lihtsalt, aga kuna ta saab selle tähelepanu kohe vahetult, kui õpetaja näeb, et ta on mingisugune mure või mingisugune tõrge tekkinud, et siis nagu kohe saad sealt edasi minna.</i>	õpetaja toetab õpilast õppetöös koheselt
<i>ja kui tal läheb juba natukene viltu, siis kohe vestleme onju ja siis ta kohe saab aru, et muidugi oli nüüd kehvasti. et see on nüüd hästi mõjund, et ta tunneb, et tema on nagu mingi tugi, selles mõttes, et ta ei ole nagu üks. muidu pidi ta kõiki neid tundeid ja mis ta sees toimus rusikatega väljendama.</i>	käitumise reguleerimine läbi õpilase toetamise
<i>juba kahe kuu möödudes ma täiesti märkas, et tal tuli nagu motivatsioon. ja seal suures klassis ei saand ta midagi aru, ta ei jõudnud, et ta, te ei taipand mitte midagi. a siin on niimoodi et ega ta alguses minuga üldse ei rääkinud ja siis ta sai aru, et no, et õpetaja kogu aeg aitab teda, õpetaja noh tunnustab teda.</i>	õpilase õpimotivatsioon kasvas
<i>minule muidugi meeldib see, et saan iga lapsega individuaalselt suhelda. ma tean nendest kõike, et me hommikuti räägime kõigest, mis neil mureks on, mis neil rõõmuks on. et ma tea tegelt nendest lastest hästi palju. nende vanematega saan, noh põhimõtteliselt igapäevaselt suhtlen eksju, vanematega saan kontakti. aga põhiline on see, et saan nendega individuaalselt tegeleda ja kui nad abi vajavad, siis nad saavad ikka minu poole pöörduda. ja ma näen kohe kus neil nõrgad kohad on, et siis hakata just neid nõrku kohti just nagu süvendatult tegelema nendega.</i>	õpilasega individuaalne suhtlus vanematega igapäevane kontakt individuaalne abi nõrkade kohtade järele aitamine

<p><i>ei saa teha grupiülesannet ega panna lapsi individuaalselt tööle. näiteks ma annan neile nüüd kätte mingi teksti ja ülesande ja tee ära ei, seda ei ole võimalik. kõik, mis me teeme, teeme koos. ja noh kui mõned asjad on sellised, et ma ütlen, siis on osad lapsed muidugi, kes suudavad selle ära teha, aga teised ikkagi kindlasti mitte.</i></p>	<p>grupitööd teha ei saa individuaalselt tööd õpilased ei tee</p> <p>õpitakse koostegEVuses</p> <p>tase ebaühtlane</p>
<p><i>selles mõttes, et lapsed saavad õppida täpselt seda, mida nad tahavad ja kuidas nad tahavad, vastavalt enda vajadustele.</i></p>	<p>individualiseeritud õpe</p>
<p><i>meil on üks see ATH poiss ja tema ei käi käelises, see on nagu viies-kuues tund. aga nüüd muudeti tunniplaan ära ja see on nagu [koolipäeva] sees. ja siis [poiss] ka et nagu ei hakkaks seda tegema, et mina sel ei pea käima. emaga leppisime kokku, et tema selgitab kodus, mina selgitan koolis. selles mõttes et meil on nagu hea koostöö, et laps tead, et ta ei ole segaduses, vanem ütleb üht asja ja õpetaja teist koolis eksju.</i></p>	<p>kodu ja kool selgitavad lapsele kõike samamoodi</p>
<p><i>noh kõigepealt me vaatasime, mis nende võimed üldse näiteks matemaatikas on ja jõudsim selgusele, et pole vaja hakata pihta kohe selle 4. klassi programmiga, sest see on neile kõigile liiga raske. me tegime vastavalt siis lapsele mingid abivahendid, mingid lihtsustamised ja läksime nagu 2 sammu tagasi.</i></p>	<p>õppetöö planeerimine võimetest lähtuvalt</p> <p>abivahendite loomine</p> <p>õppetöö lihtsustamine</p>
<p><i>et ütleme, et kui osad õpilased, kes on tegelt suurest klassist tulnud, ma ei ole neid ise näinud suures klassis, ma tean lihtsalt, et nad on olnud suures klassis, siis tundub, et nad väikeses klassis on ikka pigem nagu rahulikumad. see et on vähem õpilasi, on nende jaoks turvalisem ja kuna õpetaja jõuab ikka iga õpilase juurde eraldi, siis see nagu aitab neid ka kindlasti. et kuna väikeklassis on ikka tavaliselt õpilased, kes nagu just sotsiaalsete oskuste poole pealt on mingid puudused ja enesevalitsemisega on mingeid probleeme. et siis kui on vähem inimesi ja nad tunnevad neid inimesi, siis on ikkagi turvalisem nende jaoks. ja nad on pigem rahulikud siis.</i></p>	<p>õpilased rahulikumad</p> <p>vähem inimesi tekitab suurema turvatunde</p> <p>õpetaja jõuab iga õpilase juurde</p> <p>sots. oskuste ja enesevalitsemise puudused</p> <p>tuttavad inimesed loovad turvalisuse</p> <p>õpilased rahulikumad</p>

Lisa 6 - Näide uurimisküsimuste koodide koondamisest alakategooriasse

Uurimisküsimus: Millised on väikeklasside eelised väikeklassiõpetajate hinnangul?

Algselt koode 185, pärast koondamist 107.

Koodid koondati enne alakategooriatesse jaotamist.

Alakategooria: Õpilase toetamine tunnis

- ▢ ■ Õpilase toetamine tunnis
 - ◆ D23: laps tahab jälle koolis käia
 - ◆ D25: õpetaja saab koheselt reageerida
 - ◆ D26: õpetaja saab kohe aidata ja toetada last õppetöös
 - ◆ D28: tunnis saab koostegEVuses õppida
 - ◆ D35: laps tahab koolis käia, kuigi õppimine on raske
 - ◆ D47: nõrkade kohtadega tegeletakse süvenenult
 - ◆ D62: rohkem abi õpetajalt
 - ◆ D70: tunnis jõuab tegeleda kõikide lastega
 - ◆ D71: nõrgemaga saab tegeleda
 - ◆ D85: õpetaja jõuab iga lapseni
 - ◆ D97: pideva tagasiside saamine
 - ◆ D123: õpetaja jõuab iga lapse juurde
 - ◆ D129: abi andmine ainetunnis
 - ◆ D153: õpetaja jõuab iga lapse juurde
 - ◆ D184: õpetajal aega suunata kõiki õpilasi koguaeg

Uurimisküsimus: Millised on väikeklasside puudused väikeklassiõpetajate hinnangul?

Algselt koode 175, pärast koondamist 100.

Koodid koondati enne alakategooriatesse jaotamist.

Alakategooria: Komplekteerimise raskused

- ▢ ■ Komplekteerimise raskused
 - ◆ D10: klassikomplekte muudetakse tihti, see hävitab suhte õpetaja ja õpilase vahel
 - ◆ D15: klassi komplekteerimine on raske, nii et kõik lapsed sobiksid kokku.
 - ◆ D17: tavakoolis ei ole HEV lapsi nii palju, keda kokkusobitada.
 - ◆ D65: inimeste vahetumine mõjub raskelt
 - ◆ D76: paberite järgi võivad lapsed sobida, aga tegelikkuses mitte
 - ◆ D123: uue lapsega on raske kohaneda, see rikub mikrokliima ära
 - ◆ D129: uus õpilane ei pruugi klassi sobituda
 - ◆ D133: uus õpilane on lõhkunud varem toimiva klassi
 - ◆ D146: lapsed ei sobi oma eripärade tõttu kokku
 - ◆ D154: uue lapse tulekuga hakkas uuesti käitumise õpe

Uurimisküsimus: Milliseid arenguvõimalusi näevad väikeklassiõpetajad väikeklasside puhul kaasava hariduse kontekstis?

Algselt koode 105, pärast koondamist 94.

Koodid koondati enne alakategooriatesse jaotamist.

Alakategooria: Sobivad ruumid

▴ ■ Sobivad ruumid

- 🔍 D1: klassiruumid on liiga suured
- 🔍 D2: õpetajate ruumid on tehtud väikeklassideks
- 🔍 D3: õpetajatel pole enam enda kohta koolis, kus asju hoida
- 🔍 D21: häirib see, et ei ole normaalset keskkonda
- 🔍 D22: ideaalis võiks VK-del olla oma korrus
- 🔍 D35: VK-sid ei saa luua, kui pole loodud selleks tingimusi
- 🔍 D36: füüsilised tingimused tuleb luua
- 🔍 D43: HEV lastele peab kooli tekitama turvalise koha
- 🔍 D45: klassiruum asub keset kooli, müra keskel
- 🔍 D46: ideaalis peaks füüsiline keskkond olema segavate stiimulite vaba
- 🔍 D47: aknad võiksid olla kõrgemal, vähe asju ja rahulikud värvid
- 🔍 D50: kas on mõtet kaasata suurde kooli, kui keskkonda ei ole loodud selleks
- 🔍 D52: kaasav haridus ei tööta, kui tingimusi pole loodud
- 🔍 D53: HEV lastele on vaja teistsugust keskkonda
- 🔍 D68: koolis tehtavad muutused ärritavad neid, nad vajavad stabiilsust
- 🔍 D70: õpetajatel ei ole oma ruumi, kuhu vahendeid hoiustada
- 🔍 D84: võibolla võiks VK-d olla eraldi majas
- 🔍 D90: VK-dele antakse alati väga väikesed ruumid
- 🔍 D91: ruumi puudus ja ruumide paigutus on murekoht

Lisa 7 - Väljavõtted uurijapäevikust

Väljavõtted valimi moodustamise kohta

xx. detsember 2017

Ma olen praeguseks juba kaks nädalat saatnud kirju koolidesse. Alustasin Põlva koolidega. Sain ühe positiivse vastuse ja kolme õpetaja kontakt andmed. Ainult üks nõustus uurimuses osalema. Halb üllatus. Äkki ikka on nii, et kuna töö on keeruline, siis õpetajad ei taha seda väga avada? Või ei oska? Või on mingi proosalisem põhjus nt. pole aega...Ma olen ise ka ju õpetaja ja tean, kui vähe on koguaeg aega.

Siis saatsin kirja ühte Võru kooli, sest ma teadsin, et seal on avatud mitmeid väikeklasse. Seda kuulsin enda kolleegilt. Aga vastust ei tulnud tagasi. Kas ma peaksin uuesti saatma kirja? Ma ei tahaks väga pealetükkivaks muutuda, aga valim oleks vaja kokku saada. Kõigepealt üllatas mind, see kui raske on koolide kodulehekülgedelt leida kontaktandmeid (mitte kõigi!). Heal juhul leidis seal direktori või õppe(ala)juhi e-maili aadress. Kõige parem oleks olnud muidugi HEVKO andmed, aga väiksemates maakondades olevates koolides ilmselt sellist ametikohta polegi. Tartu koolides on rohkem HEVKO-sid. Kirjad olengi saatnud kas HEVKO-le, direktoritele või õppejuhtidele. Kui direktoritele kiri saata, siis ei saa üldse vastuseid tagasi. Kui keegi üldse vastab, siis õppe(ala)juhid ja HEVKO-d. Saadetud kirjadele olen ainult mõned vastused olen tagasi saanud, needki eitavad. Väikeklasse on tavakoolide juurde loodud ju palju, aga praegu on Põlva Võru ja Tartu piirkondadest nende leidmine olnud väga keeruline.

xx. detsember 2017

Kolmas nädal valimi kogumist ja mu valimis on 4 inimest. Põlvast sain lõpuks ühe õpetaja nõusoleku intervjuuks. Tartust lisandus veel kolm õpetajat. Ülejäänud ei vastanud kirjadele. Tõele au andes nad ei öelnud, et nad ei taha osaleda. Nad lihtsalt ei vastanud.

See vist ongi kõige raskem- kui saadetud kirjale ei reageerita. Tekitab küsimusi, kas nad ei näinud saadetud kirja, kas neile ei meeldinud kiri, mis põhjustel nad osaleda ei taha? Kui nad vastaksid ja ütleksid ära, siis nad ilmselt ka põhjendaksid end, et mul pole aega, mul pole tahtmist jne. Praegusel juhul vastavad vaid inimesed, kes on nõus. Äkki ongi kirjutama reegel, et kui ei taha osaleda, siis ei vasta.

Mul on tunne, et valim on saamas mu komistuskiviks. Ma poleks arvanud, et see osutub nii raskeks ja vaevaliseks.

Enda arvates olen ma oma strateegiaga vaeva näinud: kõigepealt teen selgeks maakonnas asuvad põhikoolid, siis otsin kontaktid välja ja saadan kirja. Positiivse vastuse korral saadan

kirja/helistan väikeklassiõpetajale. Ilmselt peab seda strateegiat muutma, sest see on minu jaoks vähe efektiivne.

xx. detsember 2017

Muutsin pärast eelnevaid kogemusi enda strateegiat ja see töötas- ma sain valimi kokku! Otsustasin, et enam koolidesse ei saada, vaid võtsin ühendist enda tuttavast õpetajaga, kes on ka ise väikeklassiõpetaja. Tema andis mulle kohe kahe väikeklassiõpetaja telefoni numbrid. Ma helistasin neile ning sain nõusoleku. Pärast ta andis mulle ühe kooli nime, kus on avatud palju väikeklasse ning soovitas nende HEVKO-ga ühendust võtta. Tegin seda. HEVKO oli tõesti väga armas inimene ja saatis mulle veel seitsme väikeklassiõpetaja kontaktid.

Nüüd saab hakata intervjuude aegu kokku leppima. Ma ise tahaks kõik intervjuud jaanuarikuuga ära teha.

Aga ma pean selleks kindlasti vabu päevi võtma, sest valim on moodustunud Põlva, Tartu ja Tallinna baasil.

Väljavõtte andmekogumise kohta

xx. jaanuar 2018

Viisin läbi teise Nr xxx intervjuu. Saime kokku reedel 19. jaanuaril kell 13:00 tavakooli väikeklassis õpetava õpetaja klassiruumis. Klass oli igatpidi väike, aga mina olen sellega harjunud. Ainuke asi, mis mind kuidagi ehmatas oli see, kui väike tahvel oli seina peal. Sinna on midagi väga raske ära mahutada. Jutust tuligi välja, et kuna lapsed õpivad erinevatel õppekavadel ja erineva kiirusega, siis õpetaja teeb nendega individuaalselt tööd. Ilmselt mingit frontaaltööd ongi siis raske klassis läbi viia.

Igatahes oli klassiruum hea ja vaikne koht, kus intervjuud läbi viia. Kuna mina õpetan ka väikeses klassiruumis, siis tundsin end kohe turvaliselt. Õpetaja sai istuda ka oma õpetaja tooli peal ja mulle tundus, et see talle hästi meeldib! Tema turvaline koht. Keegi meid segamas intervjuu vältel ei käinud. Telefonid ka ei helisenud. Mulle tundus, et intervjuueeritav tundis ennast ka mugavalt (ta sai isegi istuda oma töö tooli peal), kuigi alguses ütles, et ta ei tea, kui palju ta vastata oskab. Ma püüdsin selgitada, et valesid vastuseid ei ole olemas.

Intervjuu ajal tundsin ma end hästi, kuid pärast intervjuud tekkis ebalev tunne sisse. Kas ma uurisin piisavalt (küsisin lisaküsimusi? arendasin teemat?). Minu jaoks on see väga keeruline, kuna lisaküsimusi küsides ei tohiks ju intervjuueeritavale esitada suunavaid küsimusi, aga kui ma küsin nt "kuidas mõjutab ühe õpilase käitumine teise õpilase käitumist?", siis ma juba

suunan teda mõlema sellest lähtuvalt, kuigi algselt ei pruukinud intervjuuerija üldse mõeldagi selle peale, et sellest rääkida väikeklassi negatiivsete ja positiivsete mõjude all.

xx. jaanuar 2018

Viisin läbi xxx intervjuu. Saime kokku teisipäeval kell 11:00 väikeklassi õpetaja isiklikus tööruumis. Lapsed olid just lahkunud klassist, seega saime rahulikult istuda ja rääkida. Alguses rääkisime kuskil 15 minutit niisama. Jutt hakkas kohe jooksuma. Intervjueeritavast õhkus soojust ja sõbralikust ning ma märkasin, et mul on temaga hästi lihtne rääkida. Rääkisin ära jutu oma teemast ning kinnitasin konfidentsiaalsust ning meie intervjuu võis alata. Alustasin intervjuud ja veendusin selles üha enam.

Sellest tuli pikk ja hea intervjuu. Ma sain tema käest palju küsida. Arendasin teemasid nii nagu ma kahes eelmises intervjuus ei ole seda osanud teha. Mulle tundub, et ma sain siit põhjalikult andmeid, sest ma oskasin ise intervjuud paremini juhtida. Ei kaotanud pead ega kiirustanud edasi küsimustega vaid püüdsin ikka põhjalikumalt uurida.

(küsisin küsimusi, kasvõi suunavaid küsimusi, mille peale intervjueeritav saab öelda, "jah seda ma olen ka märganud" või "ei, mina seda märganud ei ole").

Väljavõtte andmeanalüüsi kohta

xx. veebruar 2018

Kodeerimisega olen ummikusse jõudnud. Hetkel kodeerin 7. intervjuu juures (1. uurimisküsimuse all) ja tegelikult on hästi tore lugeda uuesti ja uuesti. Kui ma nüüd uuesti loen neid intervjuusid, siis mul tulevad ikka kõik intervjueeritavad ja nende jutud meelde. Andmekogumise ebakindlus on asendunud kindlusega. Liigne kindlus muudab mind juba omakorda ebakindlaks - äkki ma ikka loon koode liiga enesekindlalt ega mõista sügavamalt sisu, mida intervjueeritav tegelikult tahtis öelda?

xx. märts 2018

Kodeerimine on lõppenud. See võttis päris palju aega. Samas ma tunnen, et kodeerimine aitas väga palju transkribeeritud teksti läbitunnetamisele kaasa.

Kuna ma olen ise intervjuud läbi viinud, siis need transkribeeritud ja kodeeritud, siis ma tunnen, et ma võin igast intervjuust teatud katkeid juba peast ette vuristada.

Ma hakkasin tunnetama paremini seda õhustikku, et mida intervjueeritavad endas on kandnud ja mida mina tulemuste tõlgendajana pean välja tooma. Veelkord rõhutan - nii transkribeerimine kui ka kodeerimine on sellele väga palju aidanud kaasa, sest sa hakkad teksti tunnetama ja tajuma hoopis sügavamalt, kui intervjuud läbi viies.

Lisa 8 - Kaaskodeerimise arutelu näide

<p><i>Et mul on selline süsteem klassis (naerab), et igalühel on number. laua küljes on number 1,2,3,4,5,6 ja mmm siis on niimoodi, et iga nädal on keegi number 1. see tähendab, et eee et tema vastab esimesena, kui me läheme sööma on tema rivis esimene, kui ee, kui tema saab ülesande valmis, siis võib tema esimesena võtta lisaülesande või tema võib ühesõnaga võtta selle raamatu või mis iganes ühesõnaga tema on esimene. et ei ole sellist, et ei tekigi seda, et nad emm hakkavad nagu kiiresti rabistama, et esimeseks saada, sest et siis kaob ära see süvenemine, kui ta tahab olla esimene.</i></p>	<p>Autor: Mina markeerisin selle teksti ära. Panin koodiks "käitumissüsteemide loomine käitumise toetamiseks". Me mõlemad olime eelnevalt ja järgnevalt ära markeerinud, et VKs on aega käitumisega tegeleda.</p>
<p><i>ma lihtsalt tunnen, et et ... inetu öelda... aga ma mõtlen, et nüüd mõni võiks koju jääda. et homme oleks meil kõigil lihtsam, kui keegi nüüd jääks koju. aga ka seda on võimalik siin lahendada. et ää mul on lihtsalt suurepärase suurepärase koostöö ka vanematega, mis on selle töö juures väga tähtis, et nüüd meil see energeetika nii nässus siin, et kas sellele perele sobiks kui see laps oleks päevakese kodus</i></p>	<p>Autor: Sina [kaaskodeerija] oled ära märkinud "tihe koostöö vanematega"-mina seda ei teinud siin. Aga ma lõin sama koodi ikkagi sellest intervjuust (kus seda ka Sina tegid). Ma olen Sinuga nõus ja lisan siia ka oma koodi!</p>
<p><i>kindlasti mitte. kindlasti mitte juba sellepärast....ma olen tavaklassis ka õpetanud. seal vene koolis oli mul 40ne, muuseas poiste klass oli veel... tähendab üritad muidugi seal ka eksole, kui näed, kui viga näed laita seal lähed ja aitad eksole. aga seal ei ole lihtsalt mahvi selleks.</i></p>	<p>Autor: Mina lisasin koodi: VK-s on rohkem aega võrreldes tavaklassiga („seal ei ole nii palju mahvi selleks"). Praegu mõtlen tõesti, et ehk see on liiga soov mõtlemine, aga samas mulle eeldis, et intervjuueeritav tõesti võrdles kahte klassitüüpi ja leidsin sellest eelise.</p> <p>Kaaskodeerija: olen väga nõus sellega, tavaklassis ei olegi mahvi, ilmselt jäi lihtsalt 2 silma vahele.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaisa Musting,
(sünnikuupäev 28.02.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Väikeklassiõpetajate arusaamad tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelistest ja puudustest ning arenguvõimalustest”’,

mille juhendaja on Karmen Trasberg,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 30. mai 2018